Das Prinzip in der Pädagogik

(Geschichtliche Betrachtung über die erste Entwicklung der Pädagogik als deduktiv-systematische Wissenschaft)

Inaugural-Dissertation

verfaßt und der

Hohen Philosophischen Fakultät

der

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

zur

Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt am 9. Juni 1939 von

Hans Bauer

aus Würzburg.

1939

Buchdruckerei Richard Mayr, Würzburg

Berichterstatter: Prof. Dr. Hans Meyer.

Tag der mündlichen Prüfung: 1. Juli 1939.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung	1
I. Die pädagogische Lehre vor Kant	2
1. Allgemeine Kennzeichnung der Lage	2
2. Am Vorabend der „Kritik der reinen Vernunft“	4
II. Die Pädagogik unter dem Einfluß Kants	7
1. Kants, Reinholds und Fichtes wissenschaftstheoretische Anregungen	7
2. Das erste Auftreten eines Prinzips im Anschluß an Kant	11
3. Pädagogische Wissenschaftslehren unter dem Einfluß Reinholds und Fichtes	16
III. Pädagogik außerhalb der strengen philosophischen Schulen	20
1. Unter der Obhut der Erfahrung (Niemeyer, Schwarz)	20
2. Auf der Suche nach der Urform aller Bildung	23
IV. Die erste Erfüllung wissenschaftstheoretischer Hoffnungen	28
1. Die Forderung nach der „Einheit des Plans“	28
2. Das Prinzip der ersten deduktiv-systematischen Pädagogik	32
a) Die Einheit des Zwecks	32
b) Inhalt und Herkunft der „einzigen Aufgabe“	34
c) Einwände	37
d) Die begriffliche Erweiterung des Prinzips	38
3. Prinzip und System	40
a) Die Analyse des Zwecks	40
b) Vielseitigkeit des Interesses	42
c) Unmittelbare Willensbildung	45
V. Pädagogik als „Wissenschaft im strengsten Sinne“ (J. B. Graser)	46
1. Ihr methodischer Weg	46
a) Stellung zur Erfahrung	46
b) Die Deduktion	49

2. Die Ableitung des Prinzips 51
a) Die Bestimmung des Menschen 51
b) Der einzige Grundsatz 53
c) Schellings Einfluß 56
3. Die Entwicklung der Folgerungen 58

VI. Adolf Diesterwegs oberstes Prinzip 62
1. Für und wider ein System 62
2. Der Ruf nach einem Prinzip 66
a) Beweggründe 66
b) Kennzeichen eines Prinzips 67
3. Diesterwegs pädagogisches Prinzip 69
a) Inhalt und Herkunft 69
b) Beurteilung und Auswirkung 71

Rückschau und Folgerungen 77

Schrifttum 85

Einleitung.

„Der Verfasser dieser Schrift wurde durch eine genaue Bekanntschaft mit der pädagogischen Literatur unseres Zeitalters sehr bald überzeugt, daß selbst durch die eifrigsten Bemühungen so vieler denkender Männer die Pädagogik noch lange nicht auf den Namen einer reellen und gründlichen Wissenschaft Anspruch machen könne“[1]). Mit diesen Worten begann Friedrich Johannsen seine Vorrede zu seinen wissenschaftstheoretischen Untersuchungen über Pädagogik, die er 1803 der Öffentlichkeit unterbreitete. Obwohl nun das Ringen um eine wissenschaftliche Pädagogik etwa 150 Jahre zurückverfolgt werden kann, wäre der Kundige doch nicht erstaunt, wenn er die eben mitgeteilte Feststellung irgendwo im pädagogischen Schrifttum der letzten Jahrzehnte erneut ausgesprochen fände. Wollen doch jene Stimmen nicht verstummen, die die pädagogische Lehre in den ehrwürdigen Kreis anerkannter Wissenschaften nicht eintreten lassen können.

Wissenschaftliche Gründlichkeit und Verantwortung verlangen nun um des begründeten Urteiles willen hinreichende Kenntnis jener Bemühungen, die die Pädagogik als Wissenschaft aufzubauen versuchten. Der Sachkenntnis in diesen Fragen einen kleinen Beitrag zu leisten, ist die Aufgabe der vorliegenden Arbeit.

Sie geht aus von der Einsicht, daß die Pädagogik, die seit 150 Jahren um ihren Aufbau als Wissenschaft ringt, einen tiefen Gegensatz in methodischer Hinsicht aufweist. Denn entweder ist man im Laufe der Entwicklung in den Bereich des Erzieherischen auf dem induktiven Wege eingedrungen und hat von Anfang an seine ganze Aufmerksamkeit der Erfahrung, dem pädagogischen Tun und den psychologischen, biologischen und geschichtlichen Tatbeständen der Erziehung zugewendet oder man hat sich des systematisch deduktiven Verfahrens bedient und hat dann die gesamte pädagogische Erkenntnis aus einer Idee, einem Begriffe, einem Prinzip abgeleitet.

---

1) Johannsen, Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, S. I.

Die ersten Bestrebungen nun, die Pädagogik als Wissenschaft zu begründen, sind an die deduktiv-systematische Arbeitsweise geknüpft. Ihnen wendet sich diese Arbeit zu. Damit aber ist das Wort „Prinzip" in unserem Zusammenhang begrifflich eindeutig festgelegt und kann nichts anderes bedeuten als jenen obersten Grundsatz, von dem in einem Systeme, in einer Wissenschaft alles abhängt — ja alles abgeleitet ist —, der aber selbst innerhalb des Systems sich der Unabhängigkeit rühmen darf. In diesem Sinne ist also der Ruf nach einem Prinzip gleichbedeutend mit der Forderung, daß alle Erkenntnisse einer Wissenschaft auf e i n e n letzten Einheitsgrund zurückführbar seien.

Diese begriffliche Festlegung, die sich von Gewalt und Willkür frei weiß und sich auf ein geschichtlich und philosophisch begründetes Recht berufen kann, muß bei den folgenden Untersuchungen scharf im Auge behalten werden, damit nicht der Leser auf unserer geschichtlichen Wanderung durch die Erinnerung an eine andere pädagogische Bedeutung des Begriffes „Prinzip" verwirrt werde.

I. Die pägagogische Lehre vor Kant.

1. Allgemeine Kennzeichnung der Lage.

In einem Vorlesungsprogramm von 1765—66 hat Kant an einer Stelle darauf hingewiesen, daß der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntnis der sei, „daß sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urteilen und durch diese zu Begriffen gelangt, daß darauf diese Begriffe im Verhältnis mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelst der Wissenschaft erkannt werden". Dieses Wort darf auch unbedenklich als Richtschnur für unsere geschichtliche Betrachtung der pädagogischen Lehre angenommen werden. Dabei wird es bald fraglos sein, daß bis zu Kant die pädagogischen Begriffe kaum „in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelst der Wissenschaft erkannt" worden sind.

Wohl liegen damals die Zeiten, wo sich die schriftlich niedergelegte, erzieherische Einsicht in Aussprüchen der Volksweisheit, in gelegentlichen Erwägungen, Meinungen, Ratschlägen, Anmerkungen,

Sinn- und Sittensprüchen und Gesetzen von Volkserziehern erschöpfte, schon längst zurück. Wohl können wir schon Comenius mit einiger Einschränkung unter die gemäßigten pädagogischen Systematiker einreihen, weil er das Ganze der Erziehung unter dem einen Gesichtspunkte der natürlichen Methode zu betrachten versuchte. Aber wir suchen in der Zeit unmittelbar vor Kant vergeblich nach einem System der Pädagogik, in dem alle Einzelerkenntnisse nach einer oberster Idee ausgerichtet und bewertet sind. Gewiß finden in den Erziehungsschriften viele Wahrheiten und Vorschläge in einem obersten Gedanken ihren Mittelpunkt, aber der strengen Forderung Kants, die gesamte Erkenntnis in einem Prinzip zur systematische Einheit zusammenzufassen, vermag keine zu genügen. Darum stellte auch Heusinger, ganz im Geiste Kants urteilend, 1794 fest, daß „die Versuche, welche bisher mit Zusammenfügen einzelner Grundsätze, Erfahrungen, Beobachtungen, Regeln und Maximen zu einem wissenschaftlichen Gebäude gemacht worden sind, der Vernunft bloß zu der Überzeugung verhelfen können, daß es noch kein System pädagogischer Wahrheiten gibt“[1]). Damit hat Heusinger der pädagogischen Lehre seiner Zeit das Merkmal vorwissenschaftlich zugeschrieben.

Wie aber müssen wir die Lage derselben darstellen, wenn wir an diese Aufgabe nicht mit der Absicht herantreten, über den wissenschaftlichen Wert oder Unwert der pädagogischen Denkergebnisse vor Kant zu befinden? Gehen wir dieser Frage nach, so müssen wir bald zugeben, daß in den vorkantischen Erziehungsschriften streckenweise eine Unterordnung oder Ableitung pädagogischer Erkenntnisse aus einem höheren Begriffe versucht wurde und auch gelungen ist. Dies kommt vielfach schon in den mehr oder weniger glücklichen Gliederungen zum Ausdruck. Allein der Blick auf das Ganze belehrt uns, daß sie doch auf ganz andere Art und Weise entstanden sind. Das Gemeinsame ihrer Entstehung hier festzuhalten, wollen wir nun versuchen [2]).

Im Laufe der Zeit hatte die erzieherische Wirklichkeit eine Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen dargeboten, die Einzelne ermutigten, Erziehungsvorschriften aufzustellen. Dieser Erfahrungen und Vorschläge erinnerte man sich von Fall zu Fall und bediente

1) Heusinger, Beitrag, S. XII.
2) Vgl. hierzu Johannsen, a. a. O. S. 3 ff.

sich ihrer mit wechselndem Erfolge. Aus ihnen bestanden die wichtigsten Werke der älteren Zeit. Das Bedürfnis aber, der Mannigfaltigkeit der Lehren und Ratschläge Herr zu werden und sie zu vereinfachen, verbunden mit dem Streben, über die Pädagogik als Ganzes einen Überblick zu gewinnen, legten es nahe, sie nach dem in ihnen Ähnlichen und Gemeinsamen sichtend durchzugehen, sie darnach zusammenzustellen, zu verknüpfen und so allgemeine Gedanken und Vorschriften der Erziehung zu erlassen. Diese allgemeinen Vorschriften wurden nach bestimmten, meist der Seelenkunde entlehnten Gesichtspunkten gegliedert, mit philosophischen, psychologischen und medizinischen Gedankengängen verwoben und durch ein kirchlich-religiöses oder ein der philosophischen Spekulation oder dem Zeitgeiste entnommenes Erziehungsziel wirkungsvoll gekrönt und verbunden. „So bestand die ganze theoretische Pädagogik im Zusammenstellen, Vergleichen, Kombinieren und Verallgemeinern individueller Vorschriften, die man rhapsodisch durch die Erfahrung bildete" urteilte damals Johannsen in der schon oben erwähnten Schrift[3]).

2. *Am Vorabend der „Kritik der reinen Vernunft".*

Das Durcheinandergehen der Ansichten zur Zeit des Philantropismus hatte in den führenden pädagogischen Köpfen das Streben geweckt, die Erziehungslehre wissenschaftlich zu behandeln. Im Jahre 1780 bereicherte Ernst Christian Trapp, der seit 1779 als erster einen Lehrstuhl für Pädagogik — und zwar an der Universität Halle — innehatte, das pädagogische Schrifttum seiner Zeit mit dem fraglos wissenschaftlich wertvollsten Werk der philantropistischen Pädagogik überhaupt, nämlich mit seinem „Versuch einer Pädagogik". Da diese Schrift das Ringen dieses „konsequentesten und klarsten Schriftstellers der Philantropisten" [4]) um eine wissenschaftliche Pädagogik erkennen läßt, ist es notwendig, sie hier kurz unter dem Gesichtspunkte des Prinzips in der Pädagogik zu betrachten.

Es ist nicht nur Trapps rein theoretische Ansicht, daß die Pädagogik in einem System aufgeführt werden müsse [5]), sondern er strebt tatsächlich in seinem „Versuche einer Pädagogik" ein System an, wie

3) a. a. O. S. 7.
4) Urteil Niemeyers.
5) Trapp, Versuch einer Pädagogik, S. 34.

er es ja auch im Untertitel seiner Schrift andeutet. Allein der methodische Weg, den er dabei einschlägt, wie auch seine in diesem Werk niedergelegten Anschauungen vom Werte eines solchen Systems und von dem Wege, auf dem man zu ihm gelangt, verraten, daß er dabei das induktive Verfahren gehandbabt wissen will.

Von der Behauptung ausgehend, daß wir ein „richtiges und vollständiges System der Pädagogik, dergleichen bisher nicht vorhanden ist und auch nicht sein kann" schreiben könnten, wenn wir „die gehörige Anzahl richtig angestellter Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten" [6]), kommt er zu folgender Überzeugung: Es läßt sich nicht bestimmen, wann die Zahl der anzustellenden Beobachtungen und der darauf sich gründenden Erfahrungen vollständig ist. Infolgedessen lassen sich auch keine Grundsätze festsetzen, die nicht vielleicht einer näheren Bestimmung, einer Einschränkung oder Erweiterung bedürfen und kein System aufführen, das nicht seine Lücken und Mängel hätte, wenn sie gleich nicht sichtbar sind. Daher müssen das System und die Grundsätze, worauf es gebaut ist, oft durchgesehen und berichtigt werden. Fortgesetzte Beobachtungen können nun entweder mit den vorigen Erfahrungen übereinstimmen und dann bestätigen sie das angenommene System oder sie können ihnen widersprechen oder sie berichtigen und dann muß das System darnach abgeändert werden [7]).

Diese grundsätzliche Haltung Trapps, die mit dem Streben nach einer deduktiv-systematischen, von einem Prinzip ausgehenden Wissenschaft v o l l k o m m e n unvereinbar ist, erkennen wir durchgängig in seiner Schrift. Es würde sich daher erübrigen, in diesem Zusammenhange auf sie einzugehen, wenn sie nicht durch die besondere Art ihres systematischen Charakters für die weitere Entwicklung das Erdreich gelockert hätte und wenn Trapp nicht oftmals im Schrifttum als ein Vorläufer Herbarts, des anerkannten Vertreters der deduktiv-systematischen Pädagogik, bezeichnet werden würde.

In Übereinstimmung mit der allgemeinen Anschauung der Aufklärung, nach der sich der Sinn des menschlichen Lebens in der Glückseligkeit erfüllt, gibt Trapp den Zweck der Erziehung mit folgenden Worten an: „Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückselig-

6) a. a. O. S. 33.
7) a. a. O. S. 34.

keit“ [8]) und „ . . . so kann auch der letzte Zweck der Erziehung kein anderer sein als Beförderung der Glückseligkeit“[9]). Die Regeln nun, nach welchen dieser Zweck erreicht werden könne, glaubt er in zwei Quellen zu finden, in der menschlichen Natur und in der menschlichen Gesellschaft [9]). Allein schon hier lassen sich einige Fragen um der Einheit und Geschlossenheit des Systems willen nicht länger zurückhalten.

Welche Überlegungen ließen Trapp ausgerechnet diese beiden Quellen finden und warum macht er nicht noch andere namhaft? Wäre es nicht möglich, daß die Regeln allein in der menschlichen Natur oder allein in der menschlichen Gesellschaft auffindbar seien? Wäre es nicht möglich, daß sich zwischen den Regeln, die doch zwei Quellen entspringen, Widersprüche oder Konflikte ergeben? Wie sind diese dann zu schlichten? Trapp selbst bleibt uns auf diese Fragen die Antwort schuldig. Findet ja auch seine Ansicht von den Quellen der Erziehungsregeln an die vorhergehende Untersuchung über Arten und Eigenschaften angenehmer Empfindungen[10]) keinen anderen Anschluß als an folgende durchaus unvermittelt auftretende Behauptung: „Die Bildung der Menschen muß auf die Art und zu dem Grade getrieben werden als es die Bedürfnisse der Gesellschaft, worin sie leben sollen, erfordert. In dieser also sind ebensowohl als in der menschlichen Natur die Grundsätze der guten Erziehung aufzusuchen“ [11]). Nur durch einen Sprung, nicht aber auf dem deduktiven Wege gelangen wir so bei Trapp vom Zwecke der Erziehung zu den Regeln des pädagogischen Tuns.

Entdeckt dann tiefer schürfendes Denken noch, daß das Erziehungsziel Trapps in Wirklichkeit sich spaltet und ganz im Einklange mit der pädagogischen Theorie der Philantropen „jeden für sich“ und die „Gesellschaft“ umfaßt, wobei die beiden Zwecke weder einander über- und untergeordnet noch aus einem höheren Satze abgeleitet sind, so faßt es sein Ergebnis in folgendem Urteil zusammen: Trapps System weist kein Prinzip in unserem Sinne auf.

---

8) a. a. O. S. 17.
9) a. a. O. S. 23.
10) Glückseligkeit ist nach Trapp ein Zustand angenehmer Empfindungen, a. a. O. S. 6.
11) a. a. O. S. 22.

Die in der menschlichen Natur und in der menschlichen Gesellschaft aufgesuchten Regeln sind nun entweder im Hinblick auf die Glückseligkeit als dem Zwecke der Erziehung aufgestellt worden oder es lassen sich Beziehungen zwischen ihnen und diesem Zwecke nur schwer herstellen oder es sind überhaupt keine vorhanden. Und doch ist im Zweckgedanken die stärkste zusammenfassende, einende und ordnende Kraft des Trappschen Systems verspürbar. Ihrem Wirken ist es zu danken, wenn Trapps Untersuchung der bald darauf beginnenden Entwicklung vorgearbeitet hat.

II. Die Pädagogik unter dem Einfluß Kants.

1. Kants, Reinholds und Fichtes wissenschaftstheoretische Anregungen.

Mit der „Kritik der reinen Vernunft" brach Kants berühmte, von ihm selbst so bezeichnete Kopernikanische Revolution in der Philosophie an, die bald auch im pädagogischen Denken eine entscheidende Wende herbeiführen sollte. Zwar hat Kant weder die Pädagogik systematisch bearbeitet, noch ist in der von Friedrich Theodor Rink 1803 herausgegebenen Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik" etwas vom Geiste seiner kritischen Hauptschriften zu spüren, aber durch wissenschaftstheoretische Anregungen, die auf seine Philosophie zurückzuführen sind, hat er auf die Begründung der Pädagogik als Wissenschaft grundlegenden Einfluß ausgeübt. Bei der kurzen Darstellung seiner wissenschaftsmethodischen Ansichten, die um des tieferen Verständnisses der ganzen Entwicklung willen unbedingt geboten ist, wird nur das betrachtet, was tatsächlich pädagogische Denker zum Aufsuchen eines Prinzips veranlaßt und auf die deduktiv-systematische Methode verwiesen hat. Dies ist auch weiter unten noch maßgeblich, wo wir zu Reinhold und Fichte übergehen.

Die Begründung der Pädogogik auf ein Prinzip setzt notwendig eine eindeutige Stellungnahme zur Erfahrung und zum Werte derselben für das System pädagogischer Erkenntnis voraus. Alle jene nun, die sich damals mit der deduktiv-systematischen Methode befreundeten, stimmen mit Kant überein, daß die Erfahrung allein nicht die

Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit unserer Erkenntnis verbürge. „Wird ein Urteil", so bekennen sie mit ihm, „in strenger Allgemeinheit gedacht, d. i. so, daß gar keine Ausnahme als möglich verstattet wird, so ist es nicht von der Erfahrung abgeleitet, sondern schlechterdings a priori gültig . . .; wo dagegen strenge Allgemeinheit zu einem Urteil wesentlich gehört, da zeigt diese auf einen besonderen Erkenntnisquell desselben, nämlich ein Vermögen des Erkenntnisses a priori. Notwendigkeit und strenge Allgemeinheit sind also sichere Kennzeichen einer Erkenntnis a priori und gehören auch unzertrennlich zueinander[1]". Die Begriffe und Grundsätze a priori bringen das Mannigfaltige empirischer Vorstellungen allererst in die gesetzmäßige Verbindung, wodurch es empirische Erkenntnis, d. i. Erfahrung werden kann[2]). Darum erfordert nach Kant „eigentliche Wissenschaft vornehmlich der Natur einen reinen Teil, der dem empirischen zum Grunde liegt und der auf Erkenntnis der Naturdinge a priori beruht"[3]). Um aber Mißverständnissen vorzubeugen, ist hier darauf hinzuweisen, daß Kant gegenüber dem erfahrungsvergessenen Vernunftgebrauch nur jenes Denken gelten läßt, das stets von der Erfahrung gestützt wird.

Wer sich nun zu dieser Auffassung durchgerungen hatte, hatte sich für die deduktiv-systematische Pädagogik geneigt gemacht. Wurde dann sein wissenschaftliches Denken durch die „Kritik der reinen Vernunft" in strenge Zucht genommen, konnte er bald mit Kant ausrufen, daß „gemeine Erkenntnis" erst durch systematische Einheit zur Wissenschaft werde und daß „eine jede Lehre, wenn sie ein System, d. i. ein nach Prinzipien geordnetes Ganze der Erkenntnis sein soll, . . . Wissenschaft[4])" heiße. Auch er konnte dann erklären, daß man das Besondere im Allgemeinen begrifflich erkenne, wenn man eine Erkenntnis aus Prinzipien gewinne. Heimisch geworden in solchen Gedankengängen nahm ihn dann jenes hohe Ideal von der Wissenschaft, zu dem sich Kant aufgeschwungen hatte, gefangen, vornehmlich aber jener eindrucksvolle Abschnitt in der Kritik der reinen Vernunft", der die bezeichnende Überschrift „Architektonik der reinen Vernunft" trägt. Es heißt da: „Ich verstehe unter

1) Kant, Kritik der reinen Vernunft, S. 35 f.
2) Kant, Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft, S. 472.
3) a. a. O. S. 470.
4) Kant, Kritik der reinen Vernunft, S. 557.

einer Architektonik die Kunst der Systeme. Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Erkenntnis allererst zur Wissenschaft, d. i. aus einem bloßen Aggregat derselben ein System macht, so ist Architektonik die Lehre des Szientifischen in unserer Erkenntnis überhaupt. . . . Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe unter einem System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen sowohl als die Stelle der Teile untereinander a priori bestimmt wird"[5]). So muß denn nach Kant das System einer Wissenschaft von einem sicheren Ausgangspunkt, dem Prinzip, ausgehen, aus dem die einzelnen Erkenntnisse ableitbar sind.

Mit geschliffenem Meißel gingen dann zwei andere philosophische Denker, nämlich C. L. Reinhold und J. G. Fichte, daran, Kants wissenschaftsmethodische Ausführungen in den Einzelheiten freizulegen und schärfer zu erfassen. Obwohl sie dabei zu unerhört radikalen Folgerungen gelangten, haben sie doch die weitere Entwicklung der Pädagogik als deduktiv-systematische Wissenschaft nachhaltig beeinflußt. Da beide wissenschaftsmethodisch übereinstimmen, — bekennt ja auch Fichte, er sei „innig überzeugt, daß nach dem genialischen Geiste K a n t s der Philosophie kein höheres Geschenk gemacht werden konnte als durch den systematischen Geist Reinholds"[6]) — genügt es in diesem Zusammenhang, nur Fichte zu Wort kommen zu lassen.

Gleich am Anfang seiner Einladungsschrift für seine Vorlesungen kennzeichnet er das Wesen der Wissenschaft mit folgenden Worten: „Eine Wissenschaft hat systematische Form; alle Sätze in ihr hängen in einem einzigen Grundsatze zusammen und vereinigten sich in ihm zu einem Ganzen — auch dieses gesteht man allgemein zu"[7]). Dieser Grundsatz kann nicht in ihr erwiesen werden, sondern muß vorher gewiß sein. Er teilt den übrigen Sätzen seine Gewißheit mit

5) Kant, Kritik der reinen Vernunft, S. 557.
6) Fichte, Über den Begriff der Wissenschaftslehre, Vorrede, S. 159 (S. 5).
7) a. a. O. S. 166 (S. 12).

und erhält seine Gewißheit nicht erst durch die Verbindung mit den übrigen, sondern muß sie vor derselben haben[8]). Daß aus ihm sodann das ganze wissenschaftliche System abgeleitet werden muß, wird aus folgenden Worten Fichtes ersichtlich: „Eine Wissenschaft kann außer dem vor der Verbindung vorher gewissen Satze noch mehrere Sätze enthalten, die erst durch die Verbindung mit jenem überhaupt als gewiß und auf dieselbe Art und in demselben Grade gewiß wie jener erkannt werden. Die Verbindung besteht, wie eben erinnert worden, darin, daß gezeigt werde, wenn der Satz A gewiß sei, müsse auch der Satz B — und wenn dieser gewiß sei, müsse auch der Satz C usw. gewiß sein; und diese Verbindung heißt die systematische Form des Ganzen, das aus den einzelnen Teilen entsteht"[9]).

Diese eben durch wenige Striche umrissenen wissenschaftsmethodischen Ansichten Kants, Reinholds und Fichtes fanden bald Eingang in die Erziehungslehre. Auf zwei, gar nicht so weit voneinander gelegenen Wegen sehen wir um die Wende des Jahrhunderts jenes pädagogische Denken, das sich von den drei genannten Philosophen tief beeinflußen ließ, seinem Ziele zustreben. Der eine Weg beginnt bei Kant; die ihn zuerst betreten haben, können wir daher als die ersten pädagogischen Kantianer bezeichnen. Wir werden gleich von ihren Bemühungen erfahren, das für die Pädagogik maßgebliche Prinzip zu entdecken und zu beleuchten und das System, das aus diesem Prinzip abgeleitet werden könnte, anzudeuten. Nicht soweit aber sind jene pädagogischen Schriftsteller gekommen, die unmittelbar von Reinhold und Fichte ausgegangen sind. Sie begnügten sich damit, eine pädagogische Wissenschaftslehre aufzustellen. Nachdem sie sich in diese Arbeit vertieft hatten, verstummten sie und hinterließen die noch viel schwierigere Arbeit, nämlich aus ihren gutgemeinten Anregungen die praktischen Folgerungen zu ziehen und das entsprechende System der Erziehungswissenschaft zu begründen.

Um nun die soeben geschilderte Lage leichter überblicken zu können, wurde die folgende Übersicht angefügt. Die Jahreszahlen geben dabei das Erscheinungsjahr des in Betracht kommenden Werkes an:

---

8) a. a. O. S. 169 (S. 15).
9) a. a. O. S. 170 f. (S. 16).

I. Kant (1724—1804)		J. G. Fichte (1762—1814)	
Kritik der reinen Vernunft	1781	Über den Begriff der Wissenschaftslehre	1794
Kritik der praktischen Vernunft	1788	Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre	1795
Kritik der Urteilskraft	1790		
Schuderoff	1792	Ritter	1798
Greiling	1793	Harl	1800
Heusinger	1794	Johannsen	1803
	1795		

2. Das erste Auftreten eines Prinzips im Anschluß an Kant.

J. Schuderoff, J. Chr. Greiling und I. G. H. Heusinger haben als erste die Ergebnisse der kritischen Philosophie und der Wissenschaftstheorie Kants auf die Pädagogik anzuwenden versucht. In ihren Schriften wollen sie der Pädagogik zur systematischen Einheit, die sie einem Prinzip verdanken soll, verhelfen.

Unter dem sichtbaren Einfluß Kants hat Schuderoff am ersten und klarsten unter den drei genannten Schriftstellern die Notwendigkeit verspürt, von einem Prinzip auszugehen. Er ist es, der in den nachstehenden Worten den wissenschaftstheoretischen Anregungen Kants am besten unter ihnen gerecht wird und uns durch eben dieses Wort sofort an Fichtes Wissenschaftslehre erinnert, obwohl doch dieselbe erst zwei Jahre nach seiner Schrift veröffentlicht wurde. Er schreibt da in seiner Vorrede: „Es schien mir, als müßte ich von einem Prinzip ausgehen, welches, sobald es als das höchste erwiesen und anerkannt ist, notwendig alle daraus gezogenen Folgerungen zugleich als wahr, notwendig und allgemein begründet; und man müßte, um den Gegenstand verwerflich zu finden, entweder die Falschheit des Prinzips erweisen oder dartun, daß ich etwas erschlichen und nicht richtig geschlossen hätte“[10]). Greiling und Heusinger betonen mehr die Allgemeingültigkeit pädagogischer Prinzipien, wobei sich der erstere von ihnen für die pädagogische Theorie „Ordnung, Licht und durchgängige Einheit“[11]) und ein

10) Schuderoff, Briefe, Vorrede S. IX f.

„wohlgeordnetes System“[11]) erhofft, der letztere aber die Apriorität dieser Grundsätze heraushebt und hinzufügt, daß der Versuch, diese Grundsätze aus Erfahrung zu beweisen, ihren Inhalt mißverstehen und sie zu verwirren heiße[12]).

Was nun die inhaltliche Festlegung des pädagogischen Prinzips bei unseren drei Denkern betrifft, so ist ihnen zweierlei gemeinsam: Einmal erblicken sie das oberste Prinzip im Zwecke der Erziehung im Sinne Greilings, dem „das Fundament der Erziehungslehre der Zweck zu sein“[13]) scheint und dann bestimmen sie es nicht durch die Erfahrung, sondern durch die „reine Vernunft“.

Die klare Einsicht Schuderoffs in das Wesen des Prinzips steht nun bei ihm mit der Fassung des Inhalts desselben nicht im gleichen Verhältnis. Zweck der Erziehung ist nach ihm „Bildung aller in dem Subjekt befindlichen Anlagen zu der vernunftmäßigen Veredlung und Beglückung seiner selbst und seiner Mitmenschen“[14]). Da nun nach seiner Überzeugung des „Menschen höchste Bestimmung Vernünftigkeit, Annäherung zur reinen Moralität“ [15]) ist, müssen nach ihm alle Zwecke dem Hauptzwecke der Sittlichkeit untergeordnet werden. So wurde erst durch seine weiteren Ausführungen der Zweckgedanke schärfer gefaßt und in seiner Wirkkraft der Stellung des Prinzips genähert. Zwar kann bei Schuderoff das Moralprinzip als das oberste Prinzip des pädagogischen Systems angesehen werden, aber das Prinzip ist es nicht. Fügt man nämlich noch den Zusatz: das oberste Prinzip, dem alles bei- und untergeordnet werden muß, hinzu, wie es der Gedankengang seiner Schrift ja auch verlangt, so erkennt man sofort, daß er seiner eigenen, oben angegebenen Begriffsbestimmung untreu geworden ist. Ein weiterer Beweis hierfür wird weiter unten erbracht werden.

Für Greiling nun ist der Endzweck der Erziehung kein anderer als der Endzweck des menschlichen Daseins überhaupt, den er im unmittelbaren Anschluß an Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ und der „Kritik der Urteilskraft“ als „sittliche Güte, Vernunftmäßigkeit des Willens oder größtmögliche Wirksamkeit der moralisch-

11) Greiling, Über den Endzweck der Erziehung, Vorrede.
12) Heusinger, Beitrag, S. VI, XIV f.
13) Greiling, a. a. O. Vorrede.
14) Schuderoff, a. a. O. S. 5.
15) a. a. O. S. 71.

praktischen Vernunft" angibt und in diesem Gewand uns als den obersten formalen Zweck der Erziehung vorführt[16]). Um aber dann ein System der Pädagogik begründen zu können, gibt er dem obersten formalen Grundsatz folgende Fassung: „Bilde Deinen Zögling, daß er nach solchen Maximen handeln lerne, die in eine allgemeine Gesetzgebung der Sitten passe (die ein allgemeines Gesetz für alle vernünftigen Wesen werden könne)" [17]). Damit scheint zum ersten Male der Versuch unternommen worden zu sein, Kants kategorischen Imperativ als Prinzip in die Pädagogik einzuführen.

Gegenüber Greiling und auch in beschränkterem Maße gegenüber Schuderoff vertritt Heusinger die Ansicht, daß der Zweck der Erziehung nicht zugleich mit dem Endzweck des menschlichen Daseins gleichgestellt werden könne. An Hand von Kants Begriff über den Zweck — nach dem „die vorgestellte Wirkung, die zugleich der Bestimmungsgrund der verständig wirkenden Ursache zu ihrer Hervorbringung ist", Zweck heißt — entwickelt er aus seinem Begriff von Erziehung folgenden obersten und allgemeinsten Grundsatz der Theorie der Erziehung: „Befördere die Entwicklung der menschlichen Kräfte in der Person Deines Zöglings"[18]). Mit diesem Prinzip sprengt so Heusinger den durch Schuderoff und Greiling eng gezogenen Rahmen und entfernt sich in der Fassung desselben von der Ansicht der beiden, daß die eigentliche Erziehung, die er Erziehung des Kindes oder Erziehung im engsten Sinne bezeichnet, ihren Zweck der Moralphilosophie zu entnehmen habe.

Schuderoff, Greiling und Heusinger haben jedoch nicht nur ein pädagogisches Prinzip aufgestellt, sondern sind auch daran gegangen, das diesem Prinzip zugehörige System anzudeuten. Allein sehen wir bei diesem Versuch aus der Nähe zu, so müssen wir bald feststellen, daß die beiden ersteren jener Forderung des Kritizismus, alle Nebenzwecke wie alle pädagogischen Funktionen aus einem obersten, in sich feststehenden Prinzip abzuleiten, nicht zu genügen vermögen [19]). Mit Heusinger ließe sich streiten, ob die von ihm abgeleiteten formalen Sätze das ganze Gebiet der Erziehungswissenschaft zu erfassen im-

16) Greiling, a. a. O. S. 9 und S. 40 f.
17) a. a. O. S. 71 f.
18) Heusinger, Beitrag, S. 81.
19) Vgl. hierzu Kretzschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, S. 11 f.

stande sind. Er ist auf diese Frage nicht näher eingegangen. Daher wäre für die gerechte und objektive Beurteilung seiner pädagogischen Auffassungen und Forderungen eine Ausarbeitung seines Systems doppelt notwendig gewesen.

Wohl leiten Schuderoff und Greiling den obersten Zweck der Erziehung aus der Bestimmung des Menschen ab, ordnen aber die Nebenzwecke dem Endzwecke nur unter. So geht nach Schuderoff die Erziehung „teils auf die durch Umstände und äußerliche Verhältnisse bestimmte Gemäßheit zu einem beliebigen (eigenen) Zweck, der aber, wenn die Erziehung nicht unvernünftig sein soll, mit dem höchsten Zweck derselben nicht in Widerspruch stehen darf“[20]), oder es heißt noch deutlicher bei ihm an anderer Stelle: „wenn wir nun einen höchsten Zweck der Erziehung voraussetzen, so werden wir damit doch die demselben untergeordneten nicht ausschließen können“ [21]). Greiling nun entdeckt in der gesellschaftlichen Brauchbarkeit, in der „Vervollkommnung zu bürgerlichen Zwecken“ einen Nebenzweck, dem „der Zweck der moralischen Vervollkommnung“ lediglich vorangeht [22]).

Genau so wenig wie die Nebenzwecke werden auch die pädagogischen Funktionen bei beiden Schriftstellern durch Folgern und Schließen aus dem aufgestellten Prinzip gewonnen, sondern ihm einfach untergeordnet [23]). „Eines folgt nicht aus dem andern, wie es zur Einheit der Wissenschaft sein sollte und müßte“[24]), wendet daher Ritter Greilings Ausführungen gegenüber ein.

Ein wenig besser aber als bei Schuderoff und Greiling ist es bei Heusinger um die Deduktion der pädagogischen Erkenntnis aus dem Prinzip bestellt. Er weiß nur um einen Zweck der Erziehung und erkennt im Gegensatz zu Greiling die gesellschaftliche Brauchbarkeit als Nebenzweck nicht an. „Erziehung zum Menschen und Bürger zugleich ist keine Forderung, die an den Pädagogen, an den Erzieher eines Kindes geschieht“[25]). Dadurch hat er in der grundsätzlichen

---

20) Schuderoff, a. a. O. S. 5 f.
21) a. a. O. S. 10.
22) Greiling, a. a. O. S. 45.
23) Als Beweis hierfür diene: Schuderoff, a. a. O. S. 13 f. und Greiling, a. a. O. S. 65.
24) Ritter, Kritik der Pädagogik, S. 58.
25) Heusinger, a. a. O. S. 61 mit Begründung hierfür, S. 57.

Frage nach der Einheit des Zweckes das Wesen der deduktiv-systematischen Pädagogik schärfer erfaßt als es durch langatmige wissenschaftsmethodische Erörterungen hätte geschehen können. Auch hat er so durch die Andeutung seines Systems die Richtung einer späteren Entwicklung vorausgesagt.

Ausgehend von einer Einteilung der menschlichen Kräfte leitet er selbst dann aus seinem obersten und allgemeinsten Grundsatz der Theorie der Erziehung: „Befördere die Entwicklung der menschlichen Kräfte in der Person Deines Zöglings" drei Sätze ab, die sich auf die Entwicklung der Sinnlichkeit, des Verstandes und der Vernunft beziehen[26]). Dabei hat er allerdings die Voraussetzung machen müssen, daß „die menschlichen Gemütskräfte sich wirklich nicht miteinander, sondern stufenweise entwickeln"[27]). Diese Anschauung, die für ihn auf Erfahrung und auf Gründen a priori fußt, konnte er natürlich nicht aus seinem formalen Prinzip ableiten, sondern mußte sie psychologischen Lehren entnehmen.

Die Förderung, die die Pädagogik als deduktiv-systematische Wissenschaft durch die drei Kantianer Schuderoff, Greiling und Heusinger erfuhr, läßt sich so in folgenden Sätzen zusammenfassen:

1. Unter dem sichtbaren Einfluß Kants wurde der Zwang empfunden, der Pädagogik in einem Prinzip einen festen Halt zu verleihen.

2. Es wurde daher der Versuch unternommen, ein pädagogisches Prinzip aufzustellen und seine Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit zu beweisen.

3. Ausgehend von einem solchen Prinzip, das bei den pädagogischen Kantianern zugleich den Zweck der Erziehung beinhaltete, wurde fernerhin die systematische Einheit der Pädagogik angestrebt. Allein infolge der Unterscheidung zwischen Ableitung und Unterordnung konnte dabei der Systembildung im Sinne Kants nicht restlos entsprochen werden, zumal man die Vielheit der Zwecke nicht überwand, sondern lediglich in eine gewisse Ordnung zu bringen suchte.

---

26) a. a. O. S. 88, 92 und 95.
27) a. a. O. S. 98.

3. Pädagogische Wissenschaftslehren unter dem Einfluß Reinholds und Fichtes.

Die schärfere Fassung und radikalere Ausführung der wissenschaftstheoretischen Anregungen Kants durch Reinhold und Fichte erfuhren ihren Niederschlag in der Pädagogik durch Ritter, Harl und Johannsen. Ihre Schriften bieten uns kein System der Erziehungswissenschaft, sondern lediglich wissenschaftsmethodische Erörterungen über das Wesen des pädagogischen Prinzips und des pädagogischen Systems, wobei oft sogar der Wortlaut ihrer Ausführungen auf den ersten Blick ihre geistige Herkunft von Fichte offenbart. Der Vergleich ihrer Denkergebnisse mit denen Schuderoffs, Greilings und Heusingers zeitigt die Feststellung folgender Unterschiede:

1. Sie mühen sich, die Verschwommenheit in der Auffassung des pädagogischen Prinzips und des pädagogischen Systems zu beseitigen und weisen beiden einen straffen begrifflichen Inhalt zu. Vor allem betonen sie die lückenlose Deduktion der pädagogischen Erkenntnisse aus einem Prinzip und den dadurch bedingten systematischen Zusammenhang der Pädagogik.

2. Das pädagogische Prinzip ist dabei nach ihrer Ansicht nicht aus dem Zweck der Erziehung, der nach den Kantianern der Zweck der Menschheit überhaupt ist, zu gewinnen, sondern aus der Natur des menschlichen Geistes, „aus den ursprünglichen Gesetzen des menschlichen Subjektes“[28]) und dem Begriff der Erziehung.

3. Da Ritter und Harl — Johannsen stellt gar kein Prinzip auf — es unterlassen haben, das aus ihrem Prinzip abzuleitende System wenigstens anzudeuten, kann hier nicht wie bei den pädagogischen Kantianern ein Urteil darüber niedergelegt werden, ob ihnen tatsächlich auch die Begründung einer ihrem Prinzip zugehörigen Erziehungswissenschaft auf dem für sie maßgeblichen, streng deduktivem Wege gelungen wäre.

Wenn nun hier der Versuch unternommen wird, die wissenschaftsmethodischen Ausführungen der drei Schriftsteller kurz zu kennzeichnen, so muß, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, auf den Abschnitt über Fichtes Wissenschaftslehre in dieser Arbeit zu-

28) Harl, Über Unterricht und Erziehung, S. 11.

rückverwiesen werden. Ritter, Harl und Johannsen sind so tief in die Idee der Wissenschaftslehre Fichtes eingedrungen und von ihr erfaßt worden, daß ihre Ansichten über die pädagogische Wissenschaft im Grund dieselben sind. Sie fordern die streng logische, lückenlose Abteilung der pädagogischen Erkenntnisse aus einem obersten, vor dem System gewissen Prinzip, das „allgemeingültig ist und auf das sich alle pädagogischen Regeln wie auf einen gemeinschaftlichen Standpunkt zurückführen lassen“[29]). Wie sehr sie dabei von Fichte abhängig sind und in seinen Fußstapfen wandeln, möge aus folgenden Stellen erkannt werden. So schreibt Ritter: „Soll die Pädagogik zur Erziehungswissenschaft erhoben werden, so muß es ... einen Punkt geben, wovon alles ab und worauf alles zurückgeleitet werden muß. ... Soll aus der Erziehungskunst wirklich Erziehungswissenschaft werden, so müssen die in ihr aufgestellten Sätze nicht nur unter sich, sondern auch mit dem ersten postulierten Grundsatz in gehörigem Zusammenhang stehen. Von diesem muß man zu jenen herab, von jenen zu diesem hinaufsteigen können. Die erste Bedingung der Erziehungswissenschaft ist also die jeder Wissenschaft überhaupt — systematischer Zusammenhang; ein Zusammenhang, der nicht eher erkannt werden kann, bis das erste Glied der ganzen Kette aufgefunden worden ist. Es kann nur ein solches erstes Glied, daher nur einen solchen systematischen Zusammenhang, also auch nur eine solche Wissenschaft geben“[30]). Nach Johannsen muß jeder Teil der Pädagogik „durch alle übrigen bedingt und bestimmt und alle übrigen müssen zugleich durch einen jeden bedingt und bestimmt sein, d. h. das Ganze muß durch die Teile und die Teile wiederum durch das Ganze bedingt und bestimmt sein. ... Insofern die Pädagogik als eine Wissenschaft aufgestellt wird, muß sie daher eine systematische Form haben“[31]).

Wir wollen nun zu einer kurzen Stellungnahme zu dem von Ritter aufgestellten Prinzip übergehen. Nach seiner Ansicht ist die allgemeine Erziehungswissenschaft durch die Theorie des Lehrens und Lernens bedingt. „Haben wir also den Punkt“, so folgert er weiter,

29) a. a. O. S. VII.
30) Ritter, Kritik der Pädagogik, S. 65 f.
31) Johannsen, Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, S. 71.

„von welchem aus jedes Lehren und Lernen beginnen müsse; so haben wir hiermit auch den Punkt aufgezeigt, von wo aus jede Erziehungswissenschaft beginnen müsse“[32]). Lernen und Lehren ist nun für ihn durch die Gesetze des menschlichen Geistes bedingt. Diese sind auf Grund seines schlußfolgernden Denkens allgemeine Grundsätze jeder Erziehung überhaupt. Die Erziehung muß daher seiner Meinung nach, von dem Punkte, von welchem aller eigentliche Unterricht, alles eigene Wissen und mithin alle Bildung und Erziehung ursprünglich ausgegangen ist, auch noch jetzt ausgehen — nämlich von dem Geiste des zu Unterrichtenden selbst. In dieser Forderung ist sein Prinzip beschlossen. Um Ritter auf seinem Wege zu diesem Prinzip begleiten zu können, muß man sich vergegenwärtigen, daß nach seiner Auffassung durch das Lehren keine Erkenntnis gegeben werden könne, „welche nicht ihrer Möglichkeit nach schon vorher im vernünftigen Erkenntnisvermögen bestimmt vorhanden war“[33]).

Auf der Suche nach einem pädagogischen Prinzip ist Ritter gleich anfangs eine folgenreiche Verwechslung unterlaufen, indem er nämlich behauptete, daß der Begriff Erziehung durch den Begriff Unterricht begründet und bestimmt werde. Dem können wir nicht zustimmen. Der Unterricht, der vorwiegend intellektuelle Förderungen umfaßt, ist ja nur ein Teil der ganzen Erziehung, die ihren Blick auf die Gesamtheit a l l e r Förderungen zu richten hat und nicht nur geistigen Anlagen und Kräften, sondern dem ganzen Menschen in der Entfaltung und Ausbildung „Handbietung angedeihen“ lassen muß. Ist demnach der Unterricht nur ein Teil der gesamten Erziehung, so können die Bedingungen des Unterrichts nicht ohne weiteres als Bedingungen der Erziehung hingestellt werden und der Unterricht kann nicht die Erziehung begründen und bestimmen, sondern dieser muß sich nach jener ausrichten. Damit aber ist das Prinzip Ritters in seiner allgemeinen Geltung erschüttert.

Vollkommen von Fichte abhängig ist Harl, der auf dem Boden der allgemeinen Wissenschaftslehre dieses Philosophen stehend den Weg zur pädagogischen Wissenschaft zu zeigen sucht und ganz im Sinne Fichtes fordert, daß die Wissenschaftslehre das oberste Prinzip jeder Wissenschaft und somit auch der Erziehungswissenschaft zu

32) Ritter, Philosophische Ideen, S. 306.
33) a. a. O. S. 349.

deduzieren habe. Er stellt einen höchsten Grundsatz auf, dessen Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit er als erwiesen ansieht, weil er in den „ursprünglichen Gesetzen des menschlichen Subjektes" enthalten sei. Dieser Grundsatz teile seine Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit allen pädagogischen Regeln mit, die sich auf ihn zurückführen lassen. Die „ursprünglichen Gesetze des menschlichen Geistes" hat Harl voll und ganz der Philosophie Fichtes entnommen und um gleichsam den Beweis dafür anzutreten, läßt er der Aufstellung seines obersten Grundsatzes eine Wiederholung vorher erwiesener Sätze vorausgehen: „Ein endliches Vernunftwesen kann sich selbst nicht setzen, ohne sich eine freie Wirksamkeit, eine Tätigkeit zuzuschreiben, deren letzter Grund schlechthin in ihm selbst liege; das vernünftige Wesen kann kein Objekt setzen ..., ohne zugleich in derselben ungeteilten Synthesis sich eine Wirksamkeit zuzuschreiben. Demnach wird das Prinzip jeder Erziehungswissenschaft durch folgendes Gesetz ausgedrückt: Das gesamte Wissen und alle Erziehung ist absolut in einer (bestimmt und bestimmend zugleich) auf das Vernunftwesen oder, was dasselbe gesagt ist, in sich zurückgehende Tätigkeit (denn das Vernunftwesen und seine Tätigkeit sind eins und dasselbe) gegründet. Dieses ursprüngliche, in dem Wesen der Vernunft, des reinen Ich, der Ichheit gegründete Prinzip hat apodiktische Gewißheit"[34]), Gewißheit aber, so müssen wir denn doch verbessernd hinzufügen, nur für den, der die Wissenschaftslehre Fichtes vollkommen bejahen kann und in Fichtes Philosophie sich heimisch und geborgen fühlt. Ja, es wird uns in unserer ganzen geschichtlichen Betrachtung kein Prinzip begegnen, das so sehr ein Bekenntnis und eine Stellungnahme zu jenem philosophischen Denken verlangt, in dem es wurzelt, wie gerade das von Harl. Daher hieße es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wollte man auf es näher eingehen. Es ist dies auch umso weniger notwendig, als Harl mit seinem Prinzip allein auf weiter Flur steht, auf die weitere Entwicklung keinen Einfluß ausgeübt und auch nicht im mindesten sein pädagogisches System angedeutet hat. Im übrigen aber möge er als Musterbeispiel dafür dienen, wohin eine Pädagogik gerät, die in sich den verfänglichen Hang zur „Konstruktion" verspürt.

34) Harl, a. a. O. S. 25 f.

Es lohnt sich auch nicht, bei Johannsen länger zu verweilen, der kein Prinzip aufstellen, sondern nur eine Aufzeigung „desjenigen, aus welchem das Prinzip der Pädagogik abzuleiten und der Reflektionsgesetze, nach welchen die Deduktion selbst geführt werden müsse[35]), bieten wollte. Bedeutungsvoll aber ist hier, daß das Prinzip seiner Meinung nach den Begriff von Erziehung selbst darstelle und daß dieser Begriff aus der Vernunft abzuleiten sei. Das ist eine unmittelbar vor und nach ihm nie so deutlich ausgesprochene Forderung und ist eben nur verständlich, wenn man die geistige Herkunft Johannsens von Fichte berücksichtigt.

III. Pädagogik außerhalb der strengen philosophischen Schulen.

1. Unter der Obhut der Erfahrung.

(Niemeyer, Schwarz).

Um die Ergebnisse, denen diese Arbeit zustrebt, noch klarer herausstellen zu können, wenden wir kurz unsere Aufmerksamkeit zwei Pädagogen zu, die damals um die Wende des 18. Jahrhunderts der Entwicklung der Pädagogik als deduktiv-systematische Wissenschaft hemmend entgegengetreten sind. Es ist nicht nötig bei beiden, nämlich bei A. H. Niemeyer und bei F. Ch. Schwarz, zu beweisen, daß sie ihre pädagogischen Erkenntnisse und Vorschriften nicht aus einem Prinzip durch folgerechte Ableitung gewonnen haben. Davon kann sich jeder durch einen Blick in ihre mehrbändigen Werke sofort überzeugen. Hier muß es genügen, ihre allgemeine Grundhaltung zu kennzeichnen, die es ja überhaupt nie zugelassen hätte, ein pädagogisches System im Sinne des Kritizismus aufzustellen. Im übrigen aber kann, was den inneren Aufbau ihrer Werke betrifft, von ihnen Ähnliches gesagt werden, wie oben von Trapp, nur daß sie eben den Zweck der Erziehung anders bestimmen wie dieser und ihre pädagogischen Einsichten und Regeln strenger und folgerichtiger nach ihm ausrichten.

Niemeyer und Schwarz stimmen fast vollkommen überein in ihrer Stellungnahme zum Werte der Erfahrung und zur deduktiv-syste-

35) Johannsen, a. a. O. S. 74.

matischen Pädagogik. Ihre Grundhaltung zu diesen Fragen hier umreißen, heißt nicht nur aufzeigen, warum sie dem Strome der pädagogisch-wissenschaftlichen Bestrebungen von damals entgegenschwimmen mußten, sondern zugleich den Boden aufreißen, in dem ganz allgemein eine Pädagogik als deduktiv-systematische Wissenschaft nicht Wurzel schlagen kann. Als Lohn für diese Bemühung erschließt sich unserer geschichtlichen Betrachtung dann zugleich eine neue Erkenntnis, die aber erst im letzten Abschnitt dieser Arbeit gebührend hervorgehoben werden soll.

Niemeyer und Schwarz haben beide ihren Blick an der erzieherischen Wirklichkeit geschult und geschärft und erkennen der pädagogischen Erfahrung und der psychophysischen Betrachtung des Menschen das Recht zu, die pädagogische Erkenntnis zu begründen und die entsprechenden Vorschriften für den Erzieher aufzustellen. Die Empirie, die sich an dem Erfolge des praktischen Hausvaters und der praktischen Hausmutter erbaut, ist Niemeyer mehr wert als „alle Architektonik der Theoretiker“[1]). „Der Begriff von einer Erziehungswissenschaft“, so ruft einmal der nüchterne, anthropologisch eingestellte Schwarz aus, „welche höher läge als eine Lehre, die sich überall auf die Bedingungen der Erfahrung einlassen muß, wenn sie praktischen Wert haben soll, löset sich dem nüchternen Nachdenken in einen Schein der Spekulation auf, in welchem sich nur die literarische Mode gefallen kann“[2]).

Erwägt man, wie entschieden und bewußt die Philosophie damals die lenkende Macht der Zeit gewesen[3]), so muß es weiterhin auffallen, daß sich Niemeyer und Schwarz nicht einer philosophischen Schule voll und ganz angeschlossen haben. Es ließen sich verschiedene Gründe dafür namhaft machen. Es mag in unserem Zusammenhang genügen, ein Wort von Schwarz hier anzuführen, das zugleich das Schicksal gar manches pädagogischen Systems seiner Tage und die Ursache der zeitlichen Gebundenheit und Geltung desselben vorausschauend angibt: „Die Überzeugung, daß die Pädagogik sich nicht zur wissenschaftlichen Bearbeitung eigne, wenn wir wissenschaftlich im neuen, strengeren Sinne nehmen, ist durch die bisherige

1) Niemeyer, Grundsätze, Bd. I, S. 404.
2) Schwarz, Lehrbuch, S. V.
3) Leser, Das pädagogische Problem, Bd. II, S. 10.

Kultur der Philosophie nicht widerlegt worden. Da nie ein System auftreten kann, das den Charakter seiner Ewigkeit aufzeigt, so ist es übelgetan, die Belehrung über ein heiliges Geschäft, welche mit der Kultur der Menschheit im Ganzen sich zugleich fortbilden muß, an das zu befestigen, was heute gilt und morgen umgestoßen wird"[4]).

Diese Einstellung und die Hingabe unserer beiden Pädagogen an die Erfahrung hielten sie davon ab, eine pädagogische Theorie aus einem „einzigen ewig leitenden Prinzip"[5]) zu deduzieren. Der sichere Weg geht nach Niemeyer nicht durch die Schule der Systematiker[5]). Den Versuch, alles „a priori zu deduzieren und zu konstruieren", sieht er von zwei Gefahren umlauert, denen er in seinen Werken ängstlich aus dem Weg zu gehen sucht. Er verlangt einmal Anwendbarkeit all dessen, was „sich im Systeme recht gut ausnehme" und dann eine vollständige und „keine lückenvolle Erkenntnis". Dem pädagogischen System „im heutigen Sinne" steht er dabei so mißtrauisch gegenüber, daß es seiner Meinung nach beiden Gefahren notwendig erliegen müsse[6]).

Ja, Schwarz gesteht es sogar ein, diesen Weg selbst schon einmal beschritten zu haben, um „eine Erziehungslehre nach dem Geschmack des philosophischen Zeitalters" zu versuchen. Vernunft und Sittlichkeit habe er dabei als Prinzip aufgestellt, habe aber bald wieder von diesem Versuch abgelassen, als er merkte, daß er mit „wohlgereiheten und abgezogenen Begriffen" im wirkenden Leben nicht weit reiche[7]).

So stehen Niemeyer und Schwarz am Beginne der Entwicklung der Pädagogik zur deduktiv-systematischen Wissenschaft als Vertreter jener Theoretiker vor uns, die zur pädagogischen Erkenntnis nicht durch Ableitung aus einem Prinzip vordringen, sondern induktiv zu Werke gehen wollen. Allein sie haben die neue, seit Kant anhebende Bewegung auch in durchaus positivem Sinne beeinflußt, indem sie — ohne es bewußt zu wollen — dazu beitrugen, daß die Geister geschieden, die Begriffe geschärft und die übertriebenen Ansichten und Hoffnungen im anderen Lager der goldenen Mitte all-

4) Schwarz, Erziehungslehre, 3. Bd. S. 358 f.
5) Niemeyer, Grundsätze, Bd. I, S. 402.
6) a. a. O. S. 392, S. 402.
7) Schwarz, Erziehungslehre, Bd. I, S. 24 f.

mählich genähert wurden. Dieser wohltätige Einfluß ist besonders bei Herbart zu verspüren, der im übrigen auch in seinen ersten Vorlesungen empfehlend auf Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" hingewiesen hat.

2. Auf der Suche nach der Urform aller Bildung.

Doch können wir uns diesem bekanntesten Systematiker nicht zuwenden, ohne vorher bei dem „Erzieher der Menschheit", bei Pestalozzi Rast gehalten zu haben, obwohl wir schon jetzt wissen, daß derselbe nie darauf Anspruch erhoben hat, als Wissenschaftler zu gelten und sich sogar in der Vorrede der Cotta-Ausgabe seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" gegen die „der praktischen Ausführung vorgeschrittene und sie weit überflügelnde und hinter sich zurücklassende Deduktionsansicht" seines langjährigen Mitarbeiters Niederer verwahrt hat. Vergeblich suchen wir bei Pestalozzi nach einem abgeschlossenen, feststehenden System, in dem er uns seine pädagogischen Ansichten streng geordnet vorlegt.

Er gewann seine Ideen durch seine Erfahrungen in der erzieherischen Wirklichkeit, vertraute ihnen deshalb, weil sie eben das Ergebnis seiner Erfahrung waren und drang durch glückliche und einzigartige Intuitionen zur pädagogischen Erkenntnis vor. Allein seine Freude darüber, durch Fichte überzeugt worden zu sein, daß „sein Erfahrungsgang ihn im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie genähert habe", sein in der Denkschrift von 1800 ausgesprochener Wille, seine „endlichen Schlußsätze gänzlich nur auf vollständige Überzeugung oder wenigstens auf vollkommen eingestandene Vordersätze"[8]) zu gründen, läßt uns dabei ebenso aufhorchen, wie die in der erwähnten Vorrede ausgesprochene Hoffnung, daß in seinen Untersuchungen „einiges als philosophisch begründet klar" geworden sei. Diese und ähnliche Äußerungen können uns jedoch nicht zu der Annahme verleiten, daß das Fehlen eines Systems auf seine geringe Fähigkeit zum „Theoretisieren" und auf sein Unvermögen, sich leicht und behend zur begrifflichen Klarheit emporzuschwingen, zurückzuführen sei. Sie lassen es aber auch nicht abwegig erscheinen, nach dem zu suchen, was dem Pestalozzischen

8) Pestalozzi, Die Methode, Bd. 13, S. 104.

Denken Halt verliehen und es nicht ins Uferlose hat hinausgleiten lassen.

Die Tatsache, daß es den Pestalozziforschern nicht gelungen ist, übereinstimmend alle Einzeluntersuchungen des Meisters von Ifferten zu einem System zusammenzufassen, läßt die Schwierigkeit vermuten, einen Punkt zu finden, von dem aus sich die pädagogischen Anschauungen und Forderungen dieses Mannes eindeutig ausgerichtet überschauen lassen. Das hieße auch an Pestalozzi einen viel zu engen Maßstab anlegen.

Zwar hat Paul Natorp ein einheitliches Prinzip für dessen Pädagogik in dem Rousseauschen Schlagwort „Natur“ — „zwar unbestimmt genug“ — aufgestellt. Die Forderung nach der Einheit des Prinzips sieht dieser dabei in dem Sinne begründet, daß es „ein einziger, zwingender Zusammenhang untrennbar unter sich verbundener Gedankenmotive sein muß, auf den sich zuletzt alles zurückführt“[9]). Diese weiter gefaßte Bedeutung des Begriffes Prinzip, das ängstliche Bemühen Pestalozzis, nie in seinen Untersuchungen „die erhabene Bahn der Natur“[10]) zu verlassen und alle „Kunst“ fest „an den einfachen Gang der Natur“[10]) anzuketten, sowie die weiteren Ausführungen Natorps, in denen er als „Momente des einen Prinzips der Naturgemäßheit“[11]) das Prinzip der Spontaneität, das Prinzip der Methode, das Prinzip der Anschauung, das Prinzip des Gleichgewichts der Kräfte und das Prinzip der Gemeinschaft dem Leser vor Augen führt, zwingen zu der Behauptung, daß in dieser Sicht in das Pestalozzische Denken Ordnung und Zusammenhang gebracht werden kann. Natorp weiß zwar um die Gefahr eines gewissen „Konstruierens“ bei solchem Bestreben und glaubt eben auf Grund dieses Wissens um die Fehlerquellen diese Gefahr vermeiden zu können. Allein für unsere geschichtliche Betrachtung ist ja nicht die Frage maßgeblich, w i e man n a c h t r ä g l i c h Ordnung und Zusammenhang herstellen könne, sondern es gilt, die Grundlagen des Pestalozzischen Denkens unter dem Gesichtspunkt der deduktiv-systematischen Pädagogik zu untersuchen.

---

9) Paul Natorp, Pestalozzi, S. 39.
10) Pestalozzi, Abendstunde, S. 266, S. 78.
11) Natorp, a. a. O. S. 42.

Aus den einleitenden Feststellungen dieses Abschnittes ließ sich schon der Schluß ziehen, daß es vergebliche Mühe sein müßte, bei Pestalozzi nach einem Prinzip in unserem Sinne zu suchen. Dem „Prinzip der Naturgemäßheit" aber, das Paul Natorp als festen Standort zur Überschau sich erwählen konnte, käme mehr die Bedeutung eines „regulativen Prinzips" zu. Es bezeichnet mehr die allgemeine Grundhaltung Pestalozzis, es stellt Wegweiser und Warnungstafeln auf für ein Grübeln über pädagogische Probleme, es steckt ihm die Grenzen ab und faßt die Zügel straffer, wenn Abhänge in Sicht kommen. Darin liegt seine hohe Bedeutung beschlossen. Allein wir haben bei Pestalozzi an die Stelle eines Prinzips sein rastloses Ringen um die Ableitung einer allgemeingültigen Bildungsform aus der naturgegebenen „unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung"[12]), der menschlichen Erfahrung und Erkenntnis zu setzen. Diesem grundlegenden Probleme wendet sich Pestalozzi mit wachsender Hingabe zu. So konnte sich die wissenschaftliche Kraft, die in diesem Probleme wie in allen grundlegenden Fragen beschlossen liegt, in seinem Denken immer stärker auswirken. Sie ist es daher auch, die dem Grübeln und Sinnen von Jahrzehnten Ordnung und Zusammenhang in einem solchen Maße verbürgt, wie es bei Pestalozzi, dessen Stärke auf seinem reichen Gemüte, auf seinem menschenfreundlichen Wollen und auf seinen glücklichen Intuitionen beruht, überhaupt nur als möglich gedacht werden kann. Davon aber wollen wir uns jetzt überzeugen.

Das Problem seines Lebens und die alle Überlegungen durchlaufende und verbindende Gedankenkette ist jene Idee, die ihm zuerst in Stanz entstand, die „sein ganzes ferneres Wirken bestimmt und die er fortan stets als die Grundidee seiner gesamten Erziehungsforschung und Erziehungsarbeit betonte: die „Idee der Elementarbildung"[13]).

Sie ist es, die ihn dauernd antreibt, für seine pädagogischen Überlegungen einen Grund auszuheben, wie er tiefer überhaupt nicht gedacht werden könne. Sie ist es, die ihn die „Sicherheit der Fundamente", von denen alles Erkennen und Wissen, alle sittliche Gesinnung und alle körperlichen Fertigkeiten ihren Anfang nehmen,

12) Pestalozzi, Gertrud, S. 88.
13) Natorp, Pestalozzi, S. 20.

suchen und „dem allgemeinen Ursprung aller ... Elemente der menschlichen Kunst“[14]) nachspüren läßt. Dieses sein Streben aber, den Dingen auf den Grund zu gehen, sichert seinem Denken das auszeichnende Lob wissenschaftlicher Tiefe und Gründlichkeit. Im Bewußtsein dieses Strebens kann er daher das stolze Wort aussprechen, daß seine „Methode nicht die Lehre von tausenderlei Wahrheiten, sondern Zurücklenkung zur (einen, unteilbaren) Wahrheit“ sei, und so die Allgemeingültigkeit und Einheit derselben ausdrücken.

Dieser Glaube an seine „Methode“ aber beruht auf den Erfolgen seines Grübelns darüber, wie man „die mechanischen Formen alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterwerfen“ könne, „nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt“[15]). Hier auf einmal spüren wir eine Kraft, deren Wirkung jener Wirkung ähnlich ist, die man damals von einem Prinzip ganz selbstverständlich erwartete, nämlich wissenschaftliche Ordnung, Zusammenhang, Gründlichkeit und Allgemeingültigkeit der Erkenntnis. Besonders im 6. Brief der „Gertrud“ ist diese Kraft deutlich verspürbar. Vor allem an jener Stelle, wo Pestalozzi die „Form“ der Erkenntnis, auf die sich für ihn die „Form“ des Unterrichts gründet, „in der allgemeinen Einrichtung unseres Geistes begründet (sieht), vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d. i. zu einem Begriff auffaßt und diesen Begriff dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt“ [16]). Hier erhebt Pestalozzi auch auf Grund seiner tiefschürfenden Überlegungen jene grundlegende Forderung, die uns in einem einzigen Satz auf die Ursache jener wissenschaftlichen Kraft hinweist, daß nämlich die Grundsätze des Unterrichts „von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden“ müssen. Dabei ist aber der Begriff Unterricht viel weiter zu fassen als es allgemeiner Sprachgebrauch vorsieht und eher durch allgemeingültige Form aller Bildung zu umschreiben. Diese Bildungsform sehen wir hinwiederum eben deswegen mit dem Merkmal der Allgemeingültigkeit ausge-

14) Pestalozzi, Die Methode, S. 105.
15) Pestalozzi, Gertrud, S. 76.
16) a. a. O. S. 88; vgl. auch hierzu in der „Methode“ S. 104 f.

stattet, weil sie sich von der allgemeingültigen und „unwandelbaren" Urform aller menschlichen Erfahrung und Erkenntnis ableitet.

Wir müssen es uns hier versagen, die Wirkung dieser Kraft auf die „Kunstmittel des Unterrichts", nämlich auf Sprache, Zeichnungskunst, Schreibkunst, Rechenkunst und Meßkunst aufzuzeigen. Es muß genügen, wenn wir die drei Gesichtspunkte erwähnen, durch deren Aufstellung es Pestalozzi gelang, die „Kunst mit der Natur oder vielmehr mit der Urform, womit uns diese die Gegenstände der Welt allgemein verdeutlicht, wesentlich und innigst" zu vereinigen. Von ihnen ausgehend dringt sein Grübeln bis in die Einzelheiten des Unterrichts und der Bildung ein, leitet aus „dem ersten Elementarmittel des Unterrichts", dem Schall, Tonlehre, Wortlehre und Sprachlehre, aus dem zweiten, der Form, Meßkunst, Zeichnungskunst und Schreibkunst und endlich aus der dritten, der Zahl, die Rechenkunst ab. Es kann nicht ausbleiben, daß wir schon aus diesem flüchtigen Überblick den Eindruck von Ordnung und Zusammenhang nicht loswerden und unsere obigen Ausführungen erneut bestätigt finden. Die drei Gesichtspunkte aber lauten: „Will sich jemand einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig auseinandersetzen und sich allmählich klarmachen, so muß er sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen:

1. Wieviel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben;
2. wie sie aussehen; was ihre Form und ihr Umriß sei;
3. wie sie heißen; wie er sich einen jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne"[17]).

Pestalozzis Ringen um die Ableitung einer allgemeingültigen Bildungsform, um die „Idee der Elementarbildung" erstreckt sich jedoch auch auf die Bildung des Arbeitens und auf die sittliche Bildung, wobei er sich aber hier nur mit knappen Andeutungen begnügt. Es hieße oberflächlich denken, würde man da einflechten, daß der Mangel erschöpfender Ausführung in diesen Punkten der Einheit des Pestalozzischen Denkens zugute käme. Denn es bräuchte uns daraum auch dann nicht bange zu sein, wenn dieser Mangel nicht feststellbar wäre. Ganz abgesehen von dem sachlichen Zusammenhang zwischen der Elementarbildung des Lernens, des Arbeitens und des Sittlichen,

17) a. a. O. S. 91.

dem wir hier nicht weiter nachgehen können, findet die „Idee der Elementarbildung" in ihrer dreifachen Ausstrahlung ihren Brennpunkt in dem Streben, die „Sicherheit der Fundamente", die „einfachen Urgrundlagen" jeglicher Bildung aus der unwandelbaren Urform aller Bildung zu gewinnen. Mögen so auch einzelne Teile der pädagogischen Symphonie Pestalozzis unvollendet geblieben sein, wir hören doch aus allen das gleiche Motiv heraus, das dem Ganzen Einheit, Zusammenhang und Harmonie verbürgt, wenn auch der Komponist sich nicht jenem Gesetze verpflichtet gefühlt hat, das kleinere Geister zu seiner Zeit für die Pädagogik aufgestellt und in das Schlagwort „Prinzip" eingefangen haben.

IV. Die erste Erfüllung wissenschaftstheoretischer Hoffnungen.

1. Die Forderung nach der „Einheit des Planes".

„Desto stärker macht sich aber das Bedürfnis fühlbar, das Ganze eines so unermeßlich vielteiligen, und doch in allen seinen Teilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in einen Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des Plans und konzentrierte Kraft hervorgeht"[1]). Das Bedürfnis, das sich in diesen Worten Herbarts ausspricht, ist vor ihm schon vielfach empfunden worden, wie die vorhergehenden Abschnitte dieser Arbeit zu zeigen versucht haben. Es ist nichts anderes als das Verlangen nach systematischer Einheit der Erkenntnis und die Sehnsucht, der gesamten Erkentnis in einem Prinzip einen festen Halt verleihen zu können. Dieses Verlangen bei Herbart so stark erregt zu haben, wie wir es gleich entdecken werden, ist wohl auf die wissenschaftstheoretischen Anregungen Reinholds und Fichtes zurückzuführen. Während aber bei Ritter, Harl und Johannsen das von beiden Philosophen ausgestreute Samenkorn im Boden warm behütet, jedoch nicht zum Wachstum angeregt wurde, ging bei Herbart die Saat auf.

Nachdem Fichtes Vorlesungen und Untersuchungen den Mittelpunkt der Studien Herbarts schon in Jugendjahren gebildet hatten, fand die aufgehende Saat ja auch einen hinlänglich bestellten Boden

1) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 47 f.

vor. So überrascht es nicht, wenn Herbart 1803 in der Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik fragt: „Was ist der Inhalt einer Wissenschaft?“[2]) und darauf die Antwort gibt: „Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich aus einander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen“[2]). Damit ist an die Wissenschaft die Forderung nach der „Einheit des Plans“ gestellt. Sie ist aber hier nicht in jener Schärfe und Eindeutigkeit ausgesprochen, wie wir es von Fichte und seinen pädagogischen Anhängern, Ritter, Harl und Johannsen, zu hören gewohnt sind. Einige Zeilen weiter unten klingt es uns dafür schon vertrauter, wenn wir lesen: „Die Wissenschaft erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen — philosophisches Denken“.

So ist die Wissenschaft als systematische Erkenntnis ausgerufen. Will man aber Ausmaß und Stärke der „konzentrierten Kraft“ und die Geschlossenheit des Systems in ihren ursächlichen Zusammenhang hineingestellt sehen, muß man auf andere Stellen in Herbarts Schriften sich besinnen. Denn Herbart hat seinen Lesern das Suchen nach den wissenschaftsmethodischen Grundlagen seines pädagogischen Lebenswerkes nicht erspart. Es hat ihm vielmehr gefallen, diese Frage in verschiedenem Zusammenhang anzudeuten und zu erörtern. Was nun den Ursprung der gesammelten und einenden Kraft aller Wissenschaft betrifft, so hat er in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ seinen Standpunkt unverrückbar festgelegt: „In wissenschaftlicher Rücksicht muß ich hier wohl bemerken, daß Begriffe und Sätze, denen man ein Mannigfaltiges bloß unterordnen kann, ohne daß es mit strenger Notwendigkeit sich aus ihnen ergäbe: — mir nicht Prinzipien heißen“[3]).

Mit diesem Wort setzt er sich nicht nur für die Reinheit des Prinzips ein, sondern führt auch eine saubere Unterscheidung zwischen Ableitung und Unterordnung durch. Um der deduktiv-systematischen Wissenschaft selbst willen mußte dies geschehen und war auch nach den Versuchen von Schuderoff, Greiling und Heusinger doppelt notwendig geworden. Wenn auch Herbart weiß, daß sich das „Viele der Erziehung leicht einem oder wenigen formalen Haupt-

2) Herbart, Rede, S. 234 f.
3) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 50.

begriffen u n t e r o r d n e n lasse“[3]), so hat er sich doch wissenschaftsmethodisch für die Deduktion entschieden, wie er schon im Titel seines pädagogischen Hauptwerkes ankündigt, und geht daher daran, „in einen Punkt zurückzuführen, was Zweck eines einzigen Planes sein solle“. Dabei ist seine theoretische Einsicht in die sehr wesentlichen Unterschiede zwischen Ableitung und Unterordnung nicht neu, wie wir früheren Ausführungen entnehmen können, jedoch von großer Bedeutung. Denn „die U n t e r o r d n u n g setzt die einzelnen Bestandteile der im Zögling zu erzeugenden Bildung v o r a u s und n o r m i e r t sie bloß. Bei der A b l e i t u n g hingegen werden sie n i c h t vorausgesetzt, sondern erst g e s u c h t und durch die Deduktion e r k a n n t“[4]). Der bedeutsame Fortschritt über diesen Stand der Dinge hinaus hebt in dem Augenblick an, wo Herbart tatsächlich zur Tat schreitet und eine „Allgemeine Pädagogik“ aus dem Zweck der Erziehung ableitet.

Der „Einheit des Plans“, die Herbart mit der Deduktion gegeben sieht, steht die Mannigfaltigkeit der Erfahrung gegenüber. Es erhebt sich nun die Frage: Stimmt Herbart in seiner Stellung zur Erfahrung mit jenen überein, die vor ihm die Pädagogik auf ein Prinzip begründen wollten? Ist diese Frage einmal gestellt und ist sie in ihrer Tragweite für das Ergebnis dieser Arbeit erkannt, so läßt der Vorwurf, den unser Pädagoge einmal gegen den Idealismus erhob, er konstruiere nämlich aus der Idee und frage nicht eher, wie die Wirklichkeit dazu passe, als bis das Wirkliche ihm feindlich gegenübertrete, sehr aufhorchen. Allein wir haben an der gewonnenen Erkenntnis, die erst am Ende dieser Untersuchungen genau festgelegt wird, nichts zu ändern. Denn auch Herbart setzt Wissenschaft und Erfahrung einander entgegen. Man vergleiche zu diesem Punkte seine Antrittsvorlesung über Pädagogik. Er erkennt die bloße Berufung auf die Erfahrung nicht an: „Wollten wir sämtlich nur bedenken: daß jeder nur erfährt, was er versucht! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?“[5]). Er fragt an, ob die Pädagogik aus ihrer Erfahrung bestimmen dürfe, was alles durch Erziehung möglich sei und was alles mit Kindern gelingen

4) Kretzschmar, Die Vorläufer der Herbartschen Pädagogik, S. 152.
5) Herbart, a. a. O. S. 16.

könne und er läßt seine eigene Antwort sehr wohl erkennen durch die beiden Gegenfragen, die er bald darauf stellt: „Wann denn wohl ist man ein erfahrener Erzieher? Und aus wieviel Erfahrungen, mit wievielen Änderungen besteht die Erfahrung eines jeden?“ Es ist daher Herbart kein fremdartiger Gedanke aufgezwungen, wenn wir seine Stellung zur Erfahrung so zu umschreiben versuchen: Die Wissenschaft verhält sich bei ihm zur Erfahrung wie Lehrsätze zu Meinungen, wie allgemeingültige Wahrheiten zu nur wahrscheinlich gültigen Anschauungen. Durch diese Haltung glaubt er sicht, so können wir wohl sagen, gefeit gegen die täglich einstürmenden Eindrücke der Erfahrung und des täglichen Treibens, die „den Gesichtskreis so mächtig in die Enge ziehen“ und sucht sich jene Unabhängigkeit zu sichern, die zur Begründung der pädagogischen Wissenschaft mittels des deduktiven Verfahrens notwendig ist. Für ihn ist damit der Weg zum Prinzip frei gelegt, die „Einheit des Plans“ nicht gefährdet und die „konzentrierte Kraft“ in der Systembildung nicht beeinträchtigt.

Ist die Höhe zum Prinzip erklommen, so ist seiner Überzeugung nach der Angelpunkt des wissenschaftlichen Denkens und des pädagogischen Systems erreicht. Denn gemäß seiner begrifflichen Bestimmung muß das Prinzip „für sich feststehen oder ursprünglich gewiß sein“ und muß weiterhin „imstande sein, noch etwas anderes außer sich selbst gewiß zu machen“. Das Prinzip ist für ihn von Haus aus an die deduktive Methode gebunden. Für ihn hat ein Satz erst dann Anspruch darauf, Prinzip zu heißen, wenn ein Mannigfaltiges mit strenger Notwendigkeit sich aus ihm ergibt.

Es steht danach fest, daß mit der Aufstellung des Prinzips Weite und Umfang, Umriß und wesentliche Einzelheiten des Systems mitgegeben sind. Diese Tatsache erhöht die wissenschaftliche und pädagogische Verantwortung des strengen Systematikers. Bei der Tiefe und Gründlichkeit seiner wissenschaftsmethodischen Überlegungen kann das Herbart gar nicht entgangen sein. Sein wissenschaftliches Gewissen legt ihm vielmehr die Mahnung nahe, vor Begründung eines Systems sich folgende Fragen zur Beantwortung vorzulegen: „. . . erstlich, ob man, w e n n ja ein solches Prinzip stattfände, die Methode kennt, auf einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen? — Zweitens, ob das Prinzip, welches sich etwa darbietet, wirklich die

ganze Wissenschaft ergibt? Drittens, ob diese Konstruktion der Wissenschaft und diese Ansicht, welche sie gibt, die einzige sei, oder ob es noch andre, wenngleich minder zweckmäßige, dennoch auch natürliche gäbe, die man also nicht ganz ausschließen könne“[6]).

Wollten wir nun die vorausgehenden Darlegungen auf einen gemeinsamen Nenner bringen, so könnten wir vielleicht sagen, daß in Herbarts wissenschaftsmethodischem Denken Plan, Methode und Prinzip ein unstückbares, zusammenhängendes Ganze bilden. Die Einheit des Plans und der Methode ist verbunden mit der Einheit des Prinzips. Eines kann da nicht ohne das andere gedacht und keines ohne das andere abgelehnt werden. Die Einheit des Prinzips verwerfen, heißt da, der Unterordnung der Begriffe unter einen Oberbegriff den Vorzug geben. Um der Einheit willen, deren das Resultat der pädagogischen Forschung nicht entbehren kann, ist daher die Einheit des Prinzips eine wesentliche Forderung der „Allgemeinen Pädagogik“. Herbart will nicht einfach die erzieherischen Maßnahmen und Regeln dem Prinzip untergeordnet wissen, sondern er verlangt ein einziges, nicht ein höchstes Prinzip als Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen Pädagogik. Die pädagogischen Kantianer aber, die zwischen Ableitung und Unterordnung nicht zu scheiden wissen und in Wahrheit nicht ein, sondern mehrere Prinzipien aufgestellt haben, können bei ihm nicht auf Gnade hoffen.

Wir kennen jetzt das wissenschaftstheoretische Rüstzeug, mit dem beladen Herbart auf die Suche nach einem pädagogischen Prinzip geht. Nun ist der Augenblick für uns gekommen, ihn auf diesem Wege zu begleiten.

2. Das Prinzip der ersten deduktiv-systematischen Pädagogik.

a) Die Einheit des Zwecks.

Während die pädagogischen Kantianer das Prinzip ihrer Pädagogik in den Zweck der Erziehung hineingetragen haben, dabei aber infolge der Anerkennung mehrerer Erziehungszwecke sich wissenschaftsmethodisch der Unterordnung verschreiben mußten, ist Herbart mit jenem einverstanden, lehnt jedoch dieses ab und findet das Prinzip

6) Herbart, a. a. O. S. 48.

„nicht wie Ritter und Johannsen im B e g r i f f der Erziehung, sondern im Z w e c k e derselben“[7]). Begeistert von Fichtes Wissenschaftslehre kam für die beiden letzteren nur die Ableitung in Frage. Mußten sie sich da nicht aufgerufen fühlen, Neuland zu entdecken, nachdem selbst Kant die Zweiteilung der pädagogischen Aufgabe in die Erziehung zum Menschen und zum Bürger eine geläufige Ansicht gewesen war? Mußte das nicht um so eher der Fall sein, nachdem der Geist der Philosophie Fichtes sie auf der Suche nach einem pädagogischen Prinzip ohnehin in eine andere Richtung wies?

Wie entwirrt nun Herbart diesen gordischen Knoten? An der Einheit des Prinzips ließ er, wie wir vorhin gesehen haben, unter keinen Umständen rütteln. Aus dem Zweck der Erziehung aber das pädagogische Prinzip zu gewinnen, geboten ihm seine ethische Grundhaltung und seine Überzeugung, daß der Pädagogik die Verwirklichung der ethischen Idee als ausschließliches Ziel gesetzt sei. Zwar kann von Herbart nicht gesagt werden, daß seine Auffassung die Mitte zwischen zwei Grenzfällen sei, denn die Forderung der Deduktion ist schroff genug. Aber er schlägt die Brücke zwischen jenen beiden Bestrebungen, die vor ihm ein Prinzip als einen festen Eckstein in das wissenschaftliche Gebäude der Pädagogik einsetzen wollten, indem er einerseits den Zweckgedanken, andererseits die Forderung nach der Deduktion in sein System aufnahm.

So bedingte die Einheit des Prinzips die Einheit des Zwecks, wie er es in der „Aesthetischen Darstellung der Welt“ durch folgende Worte deutlich ausgesprochen hat: „Soll es möglich sein, das G e s c h ä f t der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die A u f g a b e der Erziehung als eine einzige aufzufassen“[8]). Ja, er ist von der Notwendigkeit dieses Gedankens so erfüllt, daß er gegen jeden den Vorwurf erhebt, ohne Nachdenken erzogen zu haben, der nicht „vom tiefen Bedürfnis der Einheit des Zwecks jeden Tag ergriffen worden“ sei[9]). Noch niemals aber bis Herbart, so dürfen wir hier nun feststellen, ist man an den Zweckgedanken dieser Form mit jener strengen Forderung nach der Deduktion heran-

7) Kretzschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, S. 33.
8) Herbart, Aesthetische Darstellung der Welt, S. 271.
9) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 56.

getreten wie es hier geschehen. In diesem Tatbestande liegt ein gut Teil der Gründe beschlossen, warum Herbart mit einem System aufzuwarten vermochte, das durch seine Geschlossenheit, durch seine prinzipielle Erörterung und durch seine begriffliche Klarheit viele Nachfahren begeisterte und für sich gewann.

b) Inhalt und Herkunft der „einzigen Aufgabe".

„Die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen", hatte sich Herbart aus methodischen Gründen vorgenommen. Das ist ein Gedanke von großer Tragweite und nicht geringen Folgerungen, der vom Erziehungswissenschaftler Verantwortungsfreudigkeit und Weitblick verlangt. Wird er aber außerdem noch mit der Forderung nach der Deduktion ausgesprochen, so wird die Verantwortung, die er ihm aufbürdet, dadurch beträchtlich erhöht. Welches sind nun die Folgerungen und Gefahren, die an diesen Gedanken in seiner Verbindung mit der deduktiv-systematischen Methode geknüpft sind?

Wer sich ihm verpflichtet fühlt, hat einen Standpunkt zu suchen, von dem aus er die Fülle und Mannigfaltigkeit des menschlichen Lebens zu überschauen und zu ordnen vermag. Das ist gewiß keine leichte Aufgabe, aber sie kann nicht umgangen werden, wenn man nicht die Erziehung wie Rousseau seinen Emil aus dem Strome der Zeit entführen und ihr ein Recht auf ein Sonderdasein zubilligen will. Das aber hieße, sich den Gefahren der „Konstruktion" nicht nur aussetzen, sondern ihnen verfallen. Wie ist es aber, wenn der Standpunkt wohl gesucht, aber verfehlt wird? In dem Wahne befangen von sicherer und hoher Warte aus die Aufgabe der Erziehung mit dem Sinne des Lebens in Einklang zu setzen, wird dann ein Prinzip festgelegt und von ihm ausgehend ein System begründet, das, in die Wirklichkeit hineingestellt, bald seine Unfähigkeit erweist oder durch seine verbildende und verengende Wirkung mißratene Früchte einseitiger Erziehung zeitigt.

Die Ergebnisse dieser Erwägungen müssen daher unbedingt als Kriterien für die Beurteilung einer deduktiv-systematischen Pädagogik angesehen werden. Aus ihnen muß alle Forschungsarbeit die Stimme des pädagogischen Gewissens vernehmen. Das hat Herbart auch geahnt, wie uns jene Stelle in seiner „Allgemeinen Pädagogik"

vermuten läßt, wo er zur Besinung darüber auffordert, ob das gefundene Prinzip wirklich die ganze Wissenschaft ergäbe und ob die Konstruktion der Wissenschaft zur einzig gültigen Ansicht führe[10]). Damit hat er für sein Prinzip die volle Verantwortung übernommen.

Sie zu tragen ist ihm nicht bange. Im Gegenteil, in ruhiger Sicherheit verkündet er sein Prinzip: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit“ [11]). Moralität oder Charakterstärke der Sittlichkeit, wie es in der „Allgemeinen Pädagogik“ heißt, die er im Titel aus dem Zwecke der Erziehung abzuleiten verspricht, bezeichnet er als d i e Aufgabe der Erziehung.

Die Berechtigung dieses Prinzips durch eine Vielzahl von Gründen zu erweisen oder gegen sich selbst Einwürfe zu erheben, die vielleicht vorgebracht werden könnten, scheint ihm gar nicht notwendig gewesen zu sein. Dies zu tun, verbot ihm ja auch seine eigene Begriffsbestimmung, nach der ein Prinzip „für sich feststehen oder ursprünglich gewiß sein“ müsse. Uns aber verpflichten obige Erwägungen zu der Frage, ob Herbart hier richtig gesehen oder ob er nicht auf einen falschen Weg geraten sei. Sie zu beantworten, fragen wir zuerst: Woher kommt Herbart die Sicherheit, mit der er sein Prinzip verkündet? Wo fließen jene Quellen, aus denen er es schöpfte?

Herbart selbst weist uns auf die richtige Fährte: „Moralität als h ö c h s t e r Zweck des Menschen und folglich der Erziehung ist allgemein anerkannt. Wer dies leugnete, müßte wohl nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er kein Recht hier mitzusprechen“ [12]). Mit diesem Satze bekennt er, dem Geiste seiner Zeit seinen Tribut entrichtet zu haben. War es doch allgemeine Anschauung der wissenschaftlichen Welt des ausgehenden 18. Jahrhunderts, daß mit der Singebung des menschlichen Daseins der Zweck der Erziehung sich erschließe und daß der Wert oder Unwert des menschlichen Lebens an die Moralität geknüpft sei. Selbst Kant, die philosophische Autorität des Zeitalters, hatte vor ihr seine Ehrfurcht bezeugt und in der Moralisierung oder Sittlichmachung des Menschen

10) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 48.
11) Herbart, Umriß, S. 512.
12) Herbart, Aesthetische Darstellung, S. 271 f.

den wesentlichsten Zweck der Erziehung erblickt. Seine Autorität spiegelt sich wieder in den größeren oder kleineren Erziehungsschriften, in denen die pädagogische Weisheit des Jahrhundert ausklang. Bei der Vielzahl berufener Köpfe und der gewichtigen Stimme anerkannter Autoritäten, die sich zu dieser Anschauung bekannten, konnte es nicht ausbleiben, daß sie sich bald zur Höhe einer unbedingt feststehenden Wahrheit aufschwang, die des Beweises nicht mehr zu bedürfen glaubte.

Diese nahm Herbart in seine Pädagogik auf. „In der Ableitung aus dem Tugendbegriff", so wurde einmal sein Verhältnis zu ihr im pädagogischen Schrifttum bezeichnet, „besteht Herbarts Verdienst n i c h t, wahrscheinlich hätte er auch eine andere Festlegung des Erziehungszweckes, wenn er sie als herrschende Ansicht vorgefunden hätte, zur Grundlage gewählt"[13]). Die entscheidende Frage ist das natürlich nicht. Viel wichtiger ist eine andere Feststellung: Das Prinzip der Pädagogik ist bei Herbart aus dem Zweckbegriff des Menschen überhaupt abgeleitet. Kant mag zu dieser Entwicklung unmittelbaren Anstoß gegeben haben. Seine Forderung, daß die Kinder der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung gemäß erzogen werden sollen, läßt dies vermuten Seine Überzeugung, daß in der sittlichen Freiheit der Endzweck des Daseins und darum in der Sittlichkeit der oberste Zweck der Erziehung zu erblicken sei, bekräftigt diese Auffassung. Das Prinzip Herbarts wurzelt so in der metaphysischen Spekulation seiner Zeit und ist als Ausgangpunkt einer Pädagogik, die eine streng philosophische Wissenschaft darstellen soll, a priori gesetzt worden, worauf nach der „Kritik der reinen Vernunft" ihre Notwendigkeit und Allgemeinheit beruhen muß.

Seine wissenschaftsmethodische Hinneigung zur Deduktion mußte Herbart jedoch weit über die Kantianer hinaustragen [14]). Moralisierung konnte bei ihm nicht als der h ö c h s t e Zweck, der sich mit anderen, wenn auch untergeordneten Zwecken friedlich vertrug, gelten, sondern mußte durch ihn notwendig zum „Ganzen des pädagogischen Zwecks" erweitert werden. Durch sein Prinzip spricht er so eine neue Auffassung des Zweckgedankens aus. Er ist sich dessen auch voll bewußt und gibt dies eindeutig durch folgende Stelle zu

13) Kretzschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, S. 37 f.
14) Vgl. Kretzschmar, Die Vorläufer der Herbartschen Pädagogik, S. 165.

erkennen: „Moralität als höchster Zweck des Menschen und folglich der Erziehung ist allgemein anerkannt . . . Aber Moralität als ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben“[15])

c) Einwände.

Die Beantwortung der Frage nach der Herkunft des Herbartschen Prinzips veranlaßt uns nun zu einem Einwand. Gewiß ist es immer leichter nach Vollzug einer Handlung auf die dabei begangenen Irrtümer zu deuten als vorher anzugeben, wie sie vermieden werden können, zumal wenn das rückschauende Auge eine abgeschlossene Entwicklung in der Vergangenheit überblicken darf. Aber um der Wahrheit und der Zukunft willen ist es die Aufgabe des Historikers, die Spreu vom Weizen zu scheiden und aus den Ergebnissen vergangener Forschung fruchtbare Lehren zu ziehen.

Zuerst, so wüssen wir daher von Herbarts Prinzip bekennen, fällt das Urteil der Geschichte nicht zu seinen Gunsten aus. Denn während jenes „für sich feststehen oder ursprünglich gewiß sein“ sollte, mußte es das Schicksal jener philosophischen Spekulation des 18. Jahrhunderts erfahren, der es seinen Ursprung verdankte. Der Ethik einer Philosophie entsprungen, die in vielen Einzelheiten anerkannt, als Ganzes aber bald abgelehnt wurde, konnte es sich nicht in der Pädagogik durchsetzen und allgemeine Geltung erlangen. Es gewannen im Gegenteil die Gegner einer Vorrangstellung der Ethik innerhalb der Erziehungswissenschaft immer mehr an Boden. Sprachen sie sich darüber auch nicht so schroff aus wie Dilthey, so konnten sie sich doch alle nicht mit einem Prinzip abfinden, das ihnen zu eng und zu einseitig dünkte und ihrer Überzeugung nach viele andere anerkannte und bedeutungsvolle Werte in den Schatten drängte. Von der bei ihnen vielfach zu beobachtenden Abneigung gegen die Deduktion wollen wir hier absehen. Zwar kann man von ihnen nicht behaupten, daß sie getrennt marschiert seien und vereint geschlagen hätten. Davon konnte bei der Vielfalt gegensätzlicher philosophischer Anschauungen ihrer Zeit keine Rede sei. Aber sie gingen daran, die Tore der Pädagogik wieder zu verbreitern, damit die Fülle der Werte und

15) Herbart, Aesthetische Darstellung, S. 271 f.

des Lebens hineinströmen könnten. Die gemeinsame Ebene des Forschens und Suchens dabei zu finden, war erst unseren Tagen vorbehalten, in denen das Volk als Träger aller Werte erkannt wird und die Erziehung Sinn und Ziel aus dem Leben des Volkes und der Nation empfängt.

Dem geschichtlichen Einwand gesellt sich ein anderer, in der Sache selbst ruhender hinzu. Wir fragen: Kann aus einem Prinzip ethischer Prägung die Pädagogik in ihrer Gesamtheit abgeleitet werden? Kann aus ihm vor allem eine Pädagogik abgeleitet werden, die allen Werten und Aufgaben des Lebens aufgeschlossen gegenübersteht? Kann das geschehen, ohne dem methodischen Grundsatze der lückenlosen Deduktion die Treue zu brechen und sich sprungweise von einem Wertgebiete ins andere zu begeben? Dabei denken wir vor allem daran, daß der spekulativ-ethische Grundzug des Prinzips nicht nur den Zielen und Aufgaben der Erziehung seine Eigenart mitteilt, sondern auch für das ganze Erziehungsgebäude Maß und Form angibt. Dadurch aber werden das Erziehungstun und die Erziehungswissenschaft selbst eingeengt und so jene Fragen verneinend beantwortet.

Und doch konnte Herbart an die sich selbst gestellte Aufgabe herantreten, ohne dem Bewußtsein erliegen zu müssen, manche Stellen nur durch Anwendung dialektischer Kniffe überbrücken zu können. Das aber ermöglichte ihm seine intellektualistische, heute abgelehnte Psychologie, in der die Vorstellungen und ihre Verbindungen die Hauptstellung einnahmen. Doch dies soll erst weiter unten eingehender dargelegt werden. Hier genügt die Feststellung, daß Herbart es vor allem seiner Psychologie verdankt, wenn er die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung" ableiten konnte, wobei seinen eigenen Worten nach allerdings die Moralität „einer Erweiterung des Begriffs derselben, — einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen, als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit"[16]) bedurfte.

d) Die begriffliche Erweiterung des Prinzips.

Unter dem Zeichen der „Ästhetischen Darstellung der Welt" erfolgte die eben geforderte Erweiterung des Begriffes der Moralität, da nach Herbarts Urteil „nur aus der ästhetischen Gewalt der mora-

16) Herbart, Aesthetische Darstellung, S. 272.

lischen Umsicht die Wärme . . . fürs Gute hervorgehen kann, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt“[17]). Diese Umsicht anzubahnen, ist Sache der „ästhetischen Auffassung der Welt“. Sie weist den Erziehern die besondere Aufgabe an, das Gemüt des Zöglings für diese Auffassung zu lockern und in der „ästhetischen Darstellung der Welt“ ein Hauptgeschäft der Erziehung zu erblicken[18]). Von hier aus mußte Herbart auf Grund seiner psychologischen Anschauung unmittelbar zur Forderung nach dem „erziehenden Unterricht“ fortschreiten, der „nicht gleichgültige Kenntnisse, sondern die Gesamtheit der Voraussetzungen für die pragmatische Konstruktion einer sittlichen Lebensordnung bieten soll“ (nach Frischeisen-Köhler). Näher hierauf einzugehen, soll jedoch dem folgenden Abschnitt vorhalten sein.

Hier ist noch der Frage nachzuspüren, worauf sich diese ästhetische Färbung des Herbartschen Prinzips zurückführen läßt. Der Grund ist einfach darin zu erblicken, daß Herbart in der praktischen Philosophie nicht Kants kategorischen Imperativ, sondern die ästhetischen Urteile als Richtschnur der Sittlichkeit anerkennt. Wir schlagen da Seiten an, deren Töne uns vom Studium der klassischen Epoche her vertraut in den Ohren klingen. Denn die „Herbartsche Wendung: „Wer das Wohlwollen nicht in seiner Schönheit, das Übelwollen nicht in seiner Häßlichkeit vor Augen hat, der wird auf ebenso gezwungene Erklärungen verfallen wie Kant“ eint sich wundersam mit dem Geiste Schillers, entzweit sich aber naturgemäß mit der „Kritik der praktischen Vernunft“, die für eine vernunftbegründete Moral, jedoch gegen jene Verquickung des Guten mit dem Schönen den Degen zieht. Das Schöne aber — das unterscheidet Herbart von Schiller und entspricht so recht seiner intellektuell gerichteten Art — ist durchaus rational erfaßbar und wurzelt in sinnlichen oder ethischen Grundverhältnissen, die aus innerer Notwendigkeit des Menschen Beifall oder Mißfallen hervorrufen, ihn in seinem Werturteil beeinflussen und ihn zu unbedingten Urteilen der Billigung oder Mißbilligung anhalten. Die ästhetische Auffassung und Darstellung der Welt hat nun das Anständige, das Sittliche und Rechte mit einem Worte das, was in seiner Vollendung nach vollendeter Be-

17) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 159.
18) a. a. O. S. 178.

schauung gefällt, in sich zu begreifen und in ihr haben alle Musterbilder des Geschmacks ihre Stätte zu finden [19]).

3. Prinzip und System.

Da das System Herbarts in jener locker geistreichen Form verfaßt ist, die „den komplizierten Aufbau eher verbirgt als entwickelt“ [20]), ist der Versuch, es in seiner logischen Abhängigkeit von seinem Prinzip auf einen Hieb bloß zu legen, ebenso schwierig wie ohne hinreichende Kenntnis der psychologischen Anschauung seines Verfassers erfolglos. Fügt man noch hinzu, daß derselbe sich nur in verstreuten Bemerkungen über seinen methodischen Weg ausgesprochen hat, so ist es erklärlich, daß der streng deduktiv-systematische Charakter seines pädagogischen Hauptwerkes vielfach übersehen wurde. Hier soll er nun unter den Gesichtspunkten der Analyse des Zwecks, der Vielseitigkeit des Interesses und der Zucht aufgezeigt werden. Diese Betrachtungsweise erlaubt es, sowohl die Marschziele der Herbartschen Pädagogik als Richtpunkte unserer Beweisführung aufzustellen als auch einen Grundriß seines pädagogischen Werkes zu entwerfen, der die Verwurzelung des Systems in einem Prinzip unschwer erkennen läßt.

a) Die Analyse des Zwecks.

Wir konnten feststellen, daß nach Herbart im Zweck der Pädagogik das Prinzip derselben beschlossen liegt und daß er als den Zweck der Erziehung, aus welchem laut dem Titel seine Pädagogik abgeleitet werden soll, die Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit anspricht. Durch den Zweck wird der Erzieher aufgerufen, das durch die Ethik begründete Ideal im Zögling zu verlebendigen und ihn anzuhalten, es in seinem Leben zu verwirklichen.

Der Zweck selbst aber wurde von dem Verfasser der „Allgemeinen Pädagogik“, einem Meister in der Handhabung allgemeinwissenschaftlicher und logischer Begriffsscheidungen, einer eingehenden Analyse unterworfen. Tugend ist für ihn die „in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit“ und stellt letzten Endes ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern, nämlich

19) Siehe Einleitung zu Herbarts Werken, S. XI f.
20) Flitner, Systematische Pädagogik, S. 22.

Einsicht und Wille, dar. „Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Willen“ [21]), schreibt er einmal in einer Entgegnung auf eine Rezension.

Auf dem Boden seiner einseitigen Vorstellungspsychologie sind durch diese Analyse für Herbart die Richtung der Deduktion und die Gliederung seiner pädagogischen Gedanken festgelegt und das erzieherische Tun theoretisch in die mittelbare und unmittelbare Willensbildung, in den Unterricht und in die Zucht gegliedert, bis sich alles in dem Begriff der Charakterstärke der Sittlichkeit wieder vereint. An diesem Begriff setzt das pädagogische Denken Herbarts an und in ihm erreicht die von ihm gewünschte erzieherische Wirklichkeit ihre Vollendung. Das Ganze gleicht einer in sich geschlossenen Kette, deren Glieder Bildung des Gedankenkreises, Vielseitigkeit des Interesses, Vielseitigkeit des Willens und Könnens und unmittelbare Willensbildung durch die Zucht heißen. Der Zusammenhalt der einzelnen Glieder beruht dabei auf ihrer inneren Abhängigkeit von jenem ersten und großen Glied, das wir Prinzip zu nennen gewohnt sind.

Die Analyse des Zwecks spaltete dieses erste Glied in Einsicht und Wille, die Herbart in Auswirkung seiner theoretischen Überlegungen auf das erzieherische Tun einzel zur Wirklichkeit gebracht wissen will. Infolge der Verkennung der ursprünglichen Macht der Gefühle und des Willens legt er dabei auf die Einsicht die Betonung und verrät dadurch das Geheimnis seiner Deduktionsarbeit. Wir entdecken nämlich schon hier, daß ihm bei seiner Forschung seine Vorstellungspsychologie die Feder in solch nachdrücklicher Weise geführt hat, daß seine „pädagogischen Irrtümer im Grunde psychologische Irrtümer“ sind, wie das Erich Jaensch einmal ausgeprochen hat [22]). Der Erfolg der Bemühungen Herbarts, aus dem Zwecke der Erziehung die Pädagogik in der Weise abzuleiten, wie das tatsächlich von ihm unternommen wurde, ist zu einem großen Teile auf seine intellektualistische Psychologie zurückzuführen, die Gefühl und Wille aus dem Vorstellungsleben entstehen und von ihm Kraft und Richtung empfangen ließ.

Dank gemeinsamen Ursprunges aus einem Begriffe und dank der Einseitigkeit der maßgeblichen Seelenkunde sind die Einwirkung auf

21) Herbart, Allgemeine Pädagogik, Beilage 2, S. 229.
22) Erich Jaensch, Wozu Psychologie, S. 271.

die Einsicht und die auf den Willen im Grunde nicht so wesensverschiedene Funktionen der Erziehung geworden, wie manch einer vermuten könnte. Werden diese Einwirkungen in der begrifflichen Sprache durch die Forderung nach der mittelbaren oder unmittelbaren Willenbildung ausgedrückt, so ist dabei zu beachten, daß das Bild vom geraden Weg und vom Umweg hier nicht zur Verdeutlichung herangezogen werden kann. Nach der begrifflichen Aufspaltung des Prinzips konnten zwar auch in der Theorie nicht alle Fäden zwischen Einsicht und Wille durchschnitten werden, aber die grundlegende Bedeutung der Analyse des Zwecks für das pädagogische Denken und Erkennen, nicht für das erzieherische Tun, konnte dadurch nicht gemindert werden. Von ihr ausgehend führte der Weg weiter zur Bildung des Willens; denn „wer viel kennt und denkt, der verlangt viel; und wessen Vorstellungen wohl assoziiert sind, dem assoziiert sich auch das Verlangen“ [23]).

Den wissenschaftstheoretischen Gedanken verpflichtet, die wir oben namhaft gemacht haben, mußte sich daher Herbart fragen, welche Folgerungen sich aus der Analyse des Zwecks für die weitere Forschungsarbeit ergeben. Damit war eine für seine Erziehungswissenschaft bedeutungsvolle Frage gestellt.

b) Vielseitigkeit des Interesses.

In das Leben hineingestellt erweist das in sich einheitliche Prinzip der Herbartschen Pädagogik in der Möglichkeit seines Wirkens sich als vielseitig und vielgestaltig und stellt an die Einsicht bestimmte, nicht geringe Anforderungen. Diese hat nämlich nach Herbart „fünf unter sich unabhängige, praktische Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft“[24]) zu umfassen. Da nun das Sittliche eine große Mannigfaltigkeit seiner Erscheinungsform aufweist und die Charakterstärke der Sittlichkeit in der Übereinstimmung des Willens mit den praktischen Ideen besteht, die aber in ihrer Gesamtheit, nicht vereinzelt das Wollen des Menschen richtungsweisend beeindrucken sollen, zieht Herbart die Folgerung, Vielseitigkeit des

23) Herbart, Aesthetische Darstellung, S. 281.
24) Herbart, Allgemeine Pädagogik, Beilage 2, S. 229.

Willens und Könnens, „gleichschwebende Vielseitigkeit" fordern zu müssen. Durch diesen Begriff wird jenes Wort von der „harmonischen Ausbildung aller Kräfte", das damals in dem wieder neu erstandenen Humanismus Herders, Goethes, Schillers und Humboldts sich eines hohen Ansehens erfreute, in andere, jedoch wesensähnliche Form geprägt. Weil aber die Vorstellungen den einzigen Seeleninhalt bilden, kann die gleichschwebende Vielseitigkeit, die Grundlage der Tugend sein soll [25]), nur aus der intellektuellen Vielseitigkeit herauswachsen. Damit war das pädagogische Denken Herbarts zu einem der bedeutsamsten Begriffe des ganzen Systems, zur Vielseitigkeit des Interesses, gelangt: „Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks, Vielseitigkeit des Interesses" [26]).

Infolge der Folgerichtigkeit des methodischen Vorgehens empfing der neugewonnene Begriff vom Prinzip her seine inhaltliche Erfüllung; denn die Vielseitigkeit bezieht sich auf Weite und Umfang der Vorstellungen, die die Einsicht zu umspannen und zu erfassen hat, das Interesse aber offenbart uns die Lebendigkeit und Kraft derselben. Da aber die Stärke der Vorstellungen und ihr Einfluß auf das gesamte seelische Leben mit ihrer Verbindung zu einheitlichen und wohlgeordneten Vorstellungs- und Gedankenkreisen in geradem Verhältnis steht, setzt die Vielseitigkeit des Interesses die Vielseitigkeit des Gedankenkreises voraus und wird die Bildung des Gedankenkreises, der den Vorrat dessen enthält, „was durch die Stufe des Interesses zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann" [27]) zum „wesentlichsten Teil der Erziehung" [28]).

Durch die Art der Verbindung der Vorstellungsmassen wird nach der Auffassung Herbarts der Wille bestimmt, der ohne Vorstellungen nicht möglich ist und im Gedankenkreise wurzelt; das heißt „zwar nicht in den Einzelheiten dessen, w a s einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat" [29]). Herbart hat daher dem Gedankenkreise wesentlichen Einfluß auf den Charakter zuerkannt und seine Stellung innerhalb des Systems sehr hoch eingeschätzt. Da nach seiner Anschauung aus ihm

25) Herbart, Umriß, S. 535.
26) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 52.
27) a. a. O. S. 165.
28) a. a. O. S. 167.
29) Herbart, Umriß, S. 531.

Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen werden[30]), ist so sein pädagogisches Denken, das in einem Prinzip festen Halt zu gewinnen suchte, über die Vielseitigkeit des Interesses hinweg bis zur Willensbildung vorgedrungen.

Noch aber ist zu klären, wodurch denn eigentlich das vielseitige Interesse geweckt werden könne. Erich Jaensch hat die Antwort Herbarts auf diese Frage einmal knapp und klar so ausgedrückt: „Alle konkreten Inhalte, alle Qualitäten kommen in die Seele erst durch die Vorstellungen hinein. Erziehung ist daher gleich Unterricht"[31]). Allein der Unterricht kann nach Herbart Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden[32]). Er hat es mit den Vorstellungen zu tun. Ihm wird daher auch die Aufgabe zugewiesen, planmäßig Vorstellungen zu erzeugen, festgefügte und wohlgeordnete Gedankenkreise auszubilden und ein „gleichschwebendes Interesse" zu erwecken. Durch die richtungweisenden Worte: „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht wie ich umgekehrt keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht" wird, vom ganzen System her gesehen, die innere Ausrichtung und Abhängigkeit des Unterrichts vom Prinzip deutlich erkennbar vor Augen geführt. In dem Begriffe „erziehender Unterricht" ist gleichsam das Ergebnis der gesamten bis hierher geleisteten Deduktionsarbeit eingefangen. Nach alledem ist es nicht verwunderlich, daß in ihm die Gesinnungsstoffe die erste und überragende Stellung einnehmen, während die übrigen Stoffe sich mehr oder weniger mit der Rolle des Aschenputtels begnügen müssen. Wenn es bei diesem Unterricht nicht auf bloße Kenntnisse ankommen soll, sondern auf ein Einwirken der Vorstellungen in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings, so stellt das die methodische Gewissenhaftigkeit Herbarts in der Durchführung seines Systems erneut unter Beweis. Durch die kennzeichnende Bemerkung aber, daß in seinem pädagogischen Lebenswerke der wahrhaft vielseitige Unterricht als grundlegend für die Richtigkeit des ethischen Charakters angesehen wird, ist die durchgängige Abhängigkeit der mittelbaren Willenbildung vom ersten Glied der ganzen Kette überzeugend ausgesprochen.

30) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 21.
31) Jaensch, Wozu Psychologie? S. 217.
32) Herbart, a. a. O., S. 85.

c) Unmittelbare Willensbildung.

Vornehmlich im Unterricht wird in der Seele des Zöglings nach der pädagogischen Anschauung Herbarts um die Charakterstärke der Sittlichkeit gerungen. Durch dessen Wirkung auf die Einsicht und auf das Gefühls- und Willensleben wird das Verlangen geweckt, das ethische Ideal auf den verschiedenen Gebieten des Lebens zu verwirklichen. Um aber jedes rohe Verlangen hüten zu können und um durch Gewöhnen an richtiges Handeln die Kraft zu stärken, die stets die richtige Überlegung in Handlung zu setzen vermag, tut der mittelbaren Willensbildung eine Ergänzung not; denn „wir sollen viel Verlangen wecken; — aber durchaus keinem gestatten, zügellos hinzustürmen auf seinen Gegenstand“[33]). Durch die Zucht muß daher Tun und Lassen des „vielgewandten und vielgeweckten Geistes“, durch dessen Eigenschaften der Unterricht seine Bemühungen belohnt sieht, Festigkeit erlangen und ihm auf der Grundlage der Unterrichtserfolge das anerzogen werden, was wir heute mit „Haltung“ bezeichnen würden. Dies geschieht durch Mahnung und Warnung, Lob und Strafe, Gebot und Verbot, also durch „unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden“ [34]).

In der Zucht als der unmittelbaren Willensbildung haben wir daher die andere Seite des Unterrichtes, der durch die Vorstellungen und durch die Bildung des Gedankenkreises die charakterliche Formung in erster Linie zu übernehmen hat, zu erblicken. Da aber in der erzieherischen Wirklichkeit der erziehende Unterricht von ihr sich gar nicht trennen läßt, beruht die Trennung der beiden in der Theorie auf der Deduktionsarbeit Herbarts, die mit der Analyse des Begriffes Tugend in Einsicht und Wille einsetzte. Die Berechtigung zu den Maßnahmen der unmittelbaren Willensbildung, ihr Sinn und ihre gleichheitliche Ausrichtung beruht so letzten Endes auf der Ableitung dieser erzieherischen Funktion aus dem Prinzip.

Herbart hat demnach einigermaßen in die Tat umgesetzt, was sein Lehrer Fichte vom ersten Grundsatze eines Systems einmal verlangt hatte. Nach Anschauung dieses Philosophen sollte der erste Grundsatz nämlich vor dem Systeme gewiß sein und seine Gewißheit den üb-

33) Herbart, Aesthetische Darstellung, S. 281.
34) Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 183.

rigen Sätzen mitteilen[35]). Daher ist es natürlich, daß der gegenseitigen Durchdringung von Unterricht und Zucht im erzieherischen Tun ihre letztlich einheitliche Herkunft und ihre letztlich einheitliche Zielsetzung in der deduktiv-systematischen Pädagogik Herbarts entsprechen. Damit ist über den Wert des Systems und der in ihm enthaltenen Erkenntnisse keine Urteil ausgesprochen, sondern nur die Einheit von Prinzip, Methode, Aufbau und Ergebnis angedeutet worden. Daß wir selbst aber Herbart auf dem Wege seines pädagogischen Denkens nicht zustimmend begleiten können, sondern schon am Beginne seiner Wanderung stutzig werden, braucht hier nicht weiter erörtert werden.

V. Pädagogik als „Wissenschaft im strengsten Sinne" (J. B. Graser).

1. Ihr methodischer Weg.

a) *Stellung zur Erfahrung.*

Infolge der überragenden Bedeutung Kants sah sich jeder Denker, der in der Zeit der idealistischen Philosophie ein pädagogisches System aufrichten wollte, von neuem vor die grundlegende Frage der „Kritik der reinen Vernunft": Wie sind synthetische Urteile a priori möglich? Woher stammt die Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit unserer Erkenntnis? gestellt. In dieser Tatsache haben wir den Ansatzpunkt für alles Forschen um die letzten Grundlagen jener Werke, die damals die erzieherischen Aufgaben und Gegebenheiten umfassend darstellen wollten, zu suchen. Denn mit der Beantwortung dieser Frage hatte sich der Einzelne zugleich methodisch festgestellt und in dem Streit über Induktion oder Deduktion seinen Standpunkt gewählt. Dies ließen uns die bisherigen Ausführungen erkennen. Wenn wir nun bei dem einzelnen pädagogischen Schriftsteller seine Stellungnahme zum Erkenntniswerte der Erfahrung zu ermitteln suchen, so

35) Fichte, Über den Begriff der Wissenschaftslehre, S. 169.

haben wir, erkenntnistheoretisch gesehen, gewiß nicht das tiefste Problem angepackt. Allein im Rahmen unserer Arbeit ist dies schon deshalb genügend, weil einmal mit diesem Problem bei unseren Autoren das eigentlich pädagogisch bedeutsame Denken erst einsetzt und weil sich zweitens hier ein charakteristisches Merkmal aller deduktiv-systematischen Pädagogik unseren Augen darbietet. Denn wer sich dieser erziehungswissenschaftlichen Richtung verschrieben hatte, hatte unter dem Einfluß Kants und Fichtes zur Erfahrung das Vertrauen verloren. Das haben wir bei Herbart beobachtet, der es unternommen hatte, aus dem Zwecke der Erziehung eine allgemeine Pädagogik abzuleiten. Das werden wir aber auch sofort bei J. B. Graser feststellen, der die Pädagogik als „Wissenschaft im strengsten Sinne" aufzubauen versprochen hatte. Beide verwerfen die Erfahrung als Grundlage der Erziehungswissenschaft und beide stimmen fast vollkommen überein in ihrer Auffassung über den Wert der Erfahrung für eine wissenschaftliche Pädagogik.

Eindeutig hat Graser in seinem Hauptwerk aus dieser Auffassung die Folgerung gezogen, wenn er schreibt: „Unserer Theorie zufolge ist darum auch die allgemeine Erziehungslehre eine wahre und reine Wissenschaft a priori; denn sie entbehrt ganz der Erfahrung . . ."[1]). Suchen wir nach den Gründen, mit denen er diesen Standpunkt rechtfertigt, so ist der bedeutsamste jener, der der Erkenntnis aus Erfahrung keine Allgemeingültigkeit zuerkennen kann. Ihn finden wir schon in der „Kritik der reinen Vernunft", wo nach Kants Urteil die Erfahrung allein die Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit unserer Erkenntnis nicht verbürgen kann. Die anderen Gründe stellen eigentlich nur Folgerungen, Umschreibungen und Übertragungen dieses Hauptgrundes dar und verraten die wissenschaftsmethodische Abhängigkeit Grasers von der herrschenden philosophischen Bewegung seiner Zeit. Die Begründung unseres Pädagogen bietet daher auch weniger neue Gedanken als vielmehr eine neue Betrachtungsart eines seit Kant vielfach begeistert aufgenommenen Gedankengutes. Seine Vorurteile und Bedenken gegenüber dem Erfahrungswissen hat Beck in seiner Arbeit [2]) geschickt zusammengestellt und die

1) Graser, Div. (1811), S. 69.
2) Beck, H.: Johann Baptist Grasers „Wissenschaftliche Pädagogik", S. 20 ff. Die nun folgende Quellenangabe aus Grasers Schriften ist a. a. O., S. 21.

Ergebnisse unserer eigenen Einsichtnahme aufs neue bekräftigt. Wir können ihm daher unbedenklich folgen, was bei der Eigenart der Begründung Grasers und bei der Bedeutung dieses Punktes für unsere Untersuchungen ausführlich geschehen soll:

„Und gerade Allgemeingültigkeit muß der Erfahrung abgesprochen werden; denn es ist nicht möglich, in dem unendlichen Gebiete der Eigentümlichkeiten der menschlichen Triebe, Anlagen und Kräfte alle notwendigen Erfahrungen zu machen und zu benützen. Kann denn, was immer für eine Erfahrung bei einem oder auch mehreren Individuen ein sicheres Regulativ der Anwendung auf alle anderen Individuen auch gewähren? Und wenn sich die Anwendung auf die Analogie des Falles stützt" ist die „Sicherheit des Erfolges" auch nicht verbürgt. Die Erfahrung lehrt bei ihrer Anwendung oft auch den ganz gegenteiligen, und wenn nicht, so doch „den gar nicht erwarteten Erfolg". „Was ist nun das Resultat der Reflexion über diese Erfahrungen? Die Regel: Man müsse die Anwendung der Erziehungsmittel auf die vorgefundenen Individuen modifizieren". Aber die Erfahrung lehrt gar nicht „die allseitige Modifikation". Und dann können „die Beobachtungen im unermeßlichen Gebiete menschlicher Eigentümlichkeiten zur Begründung einer Erfahrung" doch nicht „aufs Geradewohl angestellt werden, . . . gleich den älteren Untersuchungsreisen auf dem Weltmeere nach mutmaßlichen Inseln oder Erdteilen", sondern „derjenige, welcher Erfahrungen zu machen gedenkt, muß sich schon vorher . . . des Zweckes seiner Beobachtungen bewußt sein und das Gebiet der Erfahrungen im allgemeinen schon vorher kennen, um sicherer zu wandern, das Gefundene selbst richtiger aufzufassen und zur Bestätigung oder genaueren Beleuchtung seine durch den Begriff von Menschen früher errungenen Kenntnisse zu benützen . . ."[58]).

„So, wie nun die Erfahrung schon an und für sich niemals sich als allgemeingültig legitimieren kann, so kann sie um so weniger die leitenden Prinzipien für eine allgemeine Lehre der Pädagogik gewähren. Alle pädagogischen Lehren, welche von der Erfahrung ausgehen, beruhen einzeln und im systematischen Zusammenhange im Grunde nur auf dem Gutdünken von einzelnen und entbehren darum ebenso der allgemeinen Sicherheit für die Praxis als der objektiven Gültigkeit für das Wissen"[59]). „Das Wichtigste bei der Menschen-

erziehung ist der Zweck". Über ihn kann nun die Erfahrung unmöglich „die erforderliche Aufklärung haben". Das müssen selbst „die Freunde der Erfahrung, wenn es ihnen um ein wahres Wissen im Gebiete der Erziehung zu tun ist", zugestehen. Woher aber soll sich der Erzieher das Wissen über den Zweck verschaffen? „Soll er etwa auf eigenes Gutdünken sich stützen oder auf jenes anderer? Und soll er dieses subjektive Gutachten anderer etwa auch als Resultat der Erfahrung ansehen und annehmen? Welcher Widerspruch und welche Verwirrung der Begriffe! Die Erfahrung soll über eine reine Vernunftansicht die Aufklärung geben! . . . Bei dieser Betrachtung wird uns die Behauptung unleugbar werden, daß die Erfahrung im Fache der Erziehung gerade was den ersten und Hauptpunkt betrifft, unser Leiter und Führer nicht sein könne"[60]).

So scharf nun auch Graser durch die eben angeführten Worte jene Pädagogik verurteilt, die sich nur auf Erfahrung und Beobachtung berufen kann, so verwirft er die Empirie doch nicht völlig. Er fordert sie nämlich unumgänglich zur Beruhigung und Rechtfertigung des wissenschaftlichen Erziehers, also zur nachträglichen Bestätigung der deduktiv gewonnenen Erkenntnisse, sowie zur Anwendung der Regeln und Vorschriften.

b) Die Deduktion.

Nachdem wir in die Auffassung Grasers über den Erkenntniswert der Erfahrung Einblick genommen haben, drängt sich uns die Behauptung auf, daß auch die Methode seines Denkens in der idealistischen Philosophie wurzele. Nicht nur unsere Überlegungen über Herbarts Forschen legen uns diesen Gedanken nahe, sondern vor allem die Tatsache, daß Graser in den wissenschaftsmethodischen Anschauungen der maßgebenden Geistesbewegung seiner Zeit einen Weg entdecken konnte, der aus dem Durcheinander im Erziehungswesen, das ihm so sehr zuwider war, herausführte [3]). Denn die wissenschaftstheoretischen Ausführungen Kants und Fichtes haben ja darzutun versucht, wie man durch Schließen und Folgern zu allgemein-gültigen und denknotwendigen Erkenntnissen gelangen könnte. Was aber

3) Ob dieser Weg der richtige ist, ist allerdings eine andere Frage.

fehlte der pädagogischen Erkenntnis mehr als der Ruf der Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit? In der erwähnten Wissenschaftsmethode mußte also Graser finden, was er suchte, um seinen Willen, die Pädagogik zur „Würde einer Wissenschaft" zu erheben, durchsetzen zu können. So schloß er sich denn, genau wie Herbart, in wissenschaftsmethodischer Hinsicht der kritischen Philosophie an.

Sein selbstbewußtes Wort von der „einzig wahren Lehre von der Menschenerziehung", die sein Werk „Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung" enthalte, beruht letztlich auf seinem unbedingten Glauben an die Richtigkeit seiner Methode — das ist der Deduktion — und an die Unumstößlichkeit seines Prinzips, aus dem alle weiteren Folgerungen lückenlos abgeleitet werden mußten. Diese Gläubigkeit verdankt Graser ohne Zweifel Fichte, der in seinen Wissenschaftslehren sich als der radikale Verfechter der deduktiven Methode gezeigt hatte. Dies läßt auch ein Wort vermuten, das er 1804 einmal ausgesprochen hat, als er sich überlegte, wie die Pädagogik eine Wissenschaft werden könnte: Er sagt da: Ich verfiel „nach langem Hin- und Hersinnen auf die Methode, die mir schon gemäß dem Geiste der Fichte'schen Philosophie stets wert ist, nämlich aus einem aufgestellten Prinzip ohne Hinblick auf die Erfahrung mit fortschreitender Deduktion eine Folgerung nach der anderen zu ziehen, bis die letzte als Satz dem ersten Prinzip als solchem wieder die Hand reicht" [4]). So erblickt Graser in der Möglichkeit, alle Erkenntnis auf ein Prinzip zurückführen zu können, das Kennzeichen strenger Wissenschaftlichkeit. Wird nun die Erziehungstheorie auf diese streng wissenschaftliche Weise behandelt, so kann es seiner Überzeugung nach nur eine, allgemeine und ewige Menschenerziehungslehre geben, die nur in der Darstellung eine Verschiedenheit zulassen kann.

Welche Aufgaben werden nun dem Prinzip zugewiesen? Diese Frage hat Graser an folgender Stelle in der „Divinität" beantwortet: „Die Pädagogik als Wissenschaft muß einen allgemein gültigen Grundsatz aufstellen, durch welchen sowohl der Zweck der Erziehung und die Art und Weise derselben genau bestimmt wird.

4) Beobachtungen und Vorschläge, I. Teil, S. 88, angeg. bei Beck, a. a. O. S. 17.

Sie muß aber ferner auch aus dem obersten Grundsatz alle vereinzelten näheren Bestimmungen, wodurch sich für das Verfahren des Erziehers alle Gesetze und Vorschriften ergeben, folgerecht entwickeln; sie muß dabei ferner auch eine solche Form beobachten, daß die Gesamtheit aller entwickelten Bestimmungen in einem genauen organischen Verband sich darstellen, und eben darin jede einzelne ihre eigene Stütze oder Halt erhält“[5]).

Wie in einem Samenkorn die Pflanze den Anlagen nach ruht, so umschließt ein Prinzip demnach nach Grasers Worten die gesamte pädagogische Erkenntnis. Wert und Geltung des Systems, Ziele und Mittel der Erziehung hängen von ihm ab. Wer daher zu jenen Versuchen, die die Pädagogik als deduktiv-systematische Wissenschaft begründen wollten, kritisch Stellung nehmen will, dem raten die wissenschaftstheoretischen Überlegungen Grasers, zuerst auf das Prinzip sein Augenmerk zu richten.

2. Die Ableitung des Prinzips.

a) Die Bestimmung des Menschen.

Im Gegensatz zu Herbart entwickelte Graser in seinem pädagogischen Hauptwerk den für ihn „obersten in Bezug auf Allgemeingültigkeit unbestreitbaren Grundsatz der Erziehungswissenschaft“ [6]) in ausführlicher Weise. Ohne es ausdrücklich auszusprechen, weiß sich unser Autor dabei mit dem 18. Jahrhundert in der Auffassung eins, daß der ruhende Pol alles pädagogischen Denkens und Tuns in der Bestimmung des Menschen zu finden sei. Da nun das Prinzip, das ja doch viel mehr sein soll als nur der ruhende Pol, keimhaft in sich das ganze System enthält, so ist es nur folgerichtig, wenn für ihn mit der Beantwortung der Fragen: Was ist der Mensch? und was ist des Menschen Bestimmung? auch die Lehre von der Menschenerziehung zugleich gegeben ist. Damit hat Graser bei seinem Bemühen, die Pädagogik als Wissenschaft aufzubauen, sein eigentliches Fachgebiet überschritten. Gewohnt, in der Tiefe zu schürfen, sieht er sich daher

5) Graser, Div. (1830), S. 23 f.
6) Graser, Div. (1830), S. 28.

gezwungen, das Gebäude seiner Erziehungswissenschaft auf philosophischem Boden aufzurichten, gemäß seiner Welt- und Lebensanschauung des Menschen Bestimmung aus der Idee der Vernunftwesen abzuleiten und bis zur Idee des Absoluten, das ist für ihn bis zur Einheit des Endlichen und Unendlichen, vorzudringen.

Wir wollen nun versuchen, die Deduktion seines Prinzips hier so bündig darzustellen, als es in unserem Zusammenhange erforderlich ist.

Die ganze Schöpfung ist die Offenbarung eines Urlebens, das in allem lebt und in dem umgekehrt alles lebt. Alles nun, „was vom Urleben ausgeht, hat seine — Bestimmung, und diese kann keine andere sein, als das Urleben selbst in seiner Schöpfung nach seiner Art zu offenbaren — und darum m u ß sein Sein dem Charakter seines Wesens, mit welchem es geschaffen ist, entsprechen“ [7]). Während nun die Natur die reale Seite dieses Urlebens darstellt, hat der Mensch, der unter allen Gattungen von Wesen allein fähig ist, sich in seinem Leben selbst aufzufassen, die ideale Seite auszudrücken. Ihm ist die Aufgabe gestellt, sein Sein durch sich selbst zu begründen und seine Bestimmung durch sich selbst zu erreichen, im Gegensatz zu den Tieren, für die es nur die Notwendigkeit des Muß gibt. Diese Aufgabe zu lösen, befähigt ihn der Vernunfttrieb, in dem sich das Wesen der menschlichen Natur spiegelt. Er besteht aus zwei Vermögen, die sich wechselseitig so bedingen, daß sie im Grunde nur als eines angesehen werden können. Es ist einmal das Vermögen, „sich in seinem Lebensverhältnis selbst aufzufassen, oder über seinen Trieb sich zu vernehmen, Vernunft, und das, nach seiner inneren Anschauung sich zu bestimmen: F r e i h e i t oder f r e i e n W i l l e n“[8]). Da nun auch der Mensch das Urleben offenbaren soll, für ihn aber „kein Müssen, sondern ein Sollen statthat“, so muß die Bestimmung des Menschen durch ein Gebot des Sollen ausgesprochen werden, das lautet: Der Mensch soll entgegen dem Tiere freisinnig und freiwaltend sein Sein mit eben der Bestimmtheit begründen, wie das Sein von jenem durch den Instinkt begründet ist. Um nun dieser Bestimmung leben zu können, muß der Mensch eine klare Vorstellung von seinem Sein haben. Daher strebt Graser in dem Gange seiner

7) a. a. O. S. 7.
8) a. a. O. S. 6.

Folgerungen eine genauere Fassung dieses Imperativs an und spricht schließlich als Ergebnis seines schlußfolgernden Denkens die Bestimmung des Menschen durch folgende Worte aus: „Der Mensch soll durch freie Gesinnung und Tat das Ebenbild der Gottheit in seinem Leben darstellen: oder mit anderen Worten: er soll das Divine, das ihm, entgegen dem Animalischen, eingeboren ist, auch in seinem Leben nachweisen; . . . oder die Divinität (nicht Deität) soll seines Seins Bedingung und Ziel sein; oder was Gott in seiner Welt ist, soll der Mensch in der Sphäre und dem Verhältnis seines Lebens sein“[9]).

Mit diesem Satze reißt jedoch die Kette der Folgerungen nicht ab. Ausgehend von seiner Weltauffassung, deren pantheistischer Grundton bei einer ausführlichen Darstellung der Deduktion des Prinzips noch deutlicher hätte herausgehört werden können, ist Graser so bei der Bestimmung des Menschen angelangt und begibt sich nun ins eigentlich pädogogische Gebiet, wobei er methodisch in der gleichen Weise wie bisher vorgeht.

b) Der einzige Grundsatz.

In dem Begriff „Divinität“ suchte die Pädagogik Grasers einen sicheren Halt zu finden und erhoffte von ihm die Gewähr für die allgemeine Geltung ihrer Erkenntnis. Wer auf dem Boden der ihr zugrundeliegenden Weltanschauung steht, muß davon überzeugt sein, daß mit diesem Begriff die Deduktionen unseres Autors zur Höhe eines Prinzips emporgeklommen sind. Der philosophische Anhänger Grasers wird dies damit begründen, daß er diesem Begriff Merkmale eines Prinzips zuerkennen müsse und daß er weiterhin in den Schlußfolgerungen seines Meisters keinen Fehler und keine Lücke aufzeigen könne.

Auch wird er es nicht versäumen auf einen weiteren nicht zu verachtenden Vorteil hinzuweisen. Viele von denen nämlich, die Grasers Idee des Absoluten oder des Urlebens nicht zustimmen können, können doch mit ihm in der Meinung eins sein, daß das höchste Ziel des menschlichen Daseins als maßgebliche Richtschnur für die

9) Graser, Div., (1830), S. 8 f.

menschliche Erziehung zu dienen habe. Ihre einschränkende Bemerkung, daß erst der Erwachsene durch seine Selbsterziehung dem „Ideale der menschlichen Persönlichkeit" näherkommen könne, ändert dabei an der grundsätzlichen Zustimmung in dieser Sache nichts.

Im übrigen aber hat Graser selbst versucht, die verschiedenen pädagogischen Strömungen seiner Zeit in seiner Erziehungswissenschaft zu vereinigen, indem er darauf aufmerksam machte, daß alle ihre Ziele durch seinen Begriff von der „Divinität" umspannt würden. So schreibt er einmal: „Diese Bestimmung des Menschen aus der Idee des Absoluten geleitet, das allem, was ist, sein Sein gibt und seine Form einprägt, schließt alles in sich, was die Denker sonst vermittels der Reflektion von des Menschen Bestimmung entweder vereinzelt oder unbestimmt angaben, z. B. Glückseligkeit, Moralität, Selbständigkeit, Philantropie, Humanität etc. und befriedigt hiermit alle Forderungen; allein sie hat noch den wichtigen Vorzug, daß sie für die Verfolgung unseres Zieles, nämlich eine unleugbare Lehre von der Menschenerziehung aufzustellen den untrüglichen Leitstern abgibt, wie wir uns sogleich überzeugen müssen"[10]).

In der Tat ist auch Grasers Divinitätsprinzip viel umfassender als das Wort vom divinen Leben vermuten läßt. Denn der Einwand, daß es sich hier um ein Prinzip von einseitig religiösem Charakter handele, kann in dieser schroffen Form bei gründlicherer Sachkenntnis nicht länger erhoben werden. Vielmehr will Graser, der sich zur Schellingschen Philosophie hingezogen fühlte, in der Erziehung den Ansprüchen und Forderungen einer mannigfaltigen Wirklichkeit, die die verschiedensten, wenn auch durchaus nicht gleichrangigen Wertgebiete in sich birgt, nicht ausweichen. Es ist bis jetzt nicht gelungen, den Begriff „Divinität" durch ein geläufigeres Wort zu erfassen, ohne seinem Inhalt ein wesentliches Merkmal zu rauben. Man mußte daher versuchen, es durch einen Satz zu umschreiben. So gibt Schläger Divinität durch Totalität wieder und versteht darunter die allseitige Bildung des Menschen in Verwirklichung des göttlichen Urbildes[11]). Allein diese Umschreibung unterläßt es leider, darauf hin-

10) Graser, Div. (1811), S. 37.
11) Schläger, J. B. Grasers „Divinitätsprinzip" ..., S. 22.

zuweisen, daß diese Bildung nach Grasers Auffassung nur durch allseitige Selbstgestaltung erreicht werden kann. Noch tiefer ist Hau gedrungen, der drei Merkmale des Begriffs hervorhebt, nämlich die Selbstbestimmung durch die Idee, die Bezogenheit auf das Wirkliche und die Bewußtheit[12]). Bei dieser Analyse mag ihn ein Wort Grasers [13]) geleitet haben, das in seiner Arbeit einige Zeilen weiter unten angeführt ist. Als Graser nämlich einmal den Humanismus im Lichte seines Divinitätsprinzips besah, bezeichnete er die Humanität als einen abstrakten Begriff, „der die Merkmale eines Ideals, eines erwünschten Menschen trägt. Legt man dabei den Akzent auf das Gemütliche, so muß dieser Humanitätsbegriff zum Philantropismus führen. Dabei fehlt aber ein wesentliches Merkmal der Divinität, die Selbstbestimmung durch die Idee. Wird der humanistische Gedanke mehr intellektualistisch gefaßt, so führt er zum eigentlichen (Neu) Humanismus, zum Leben in Ideen. Hiebei aber kommt ein anderes Merkmal zu kurz, das Wirken für das materielle Sein. Wird das humanistische Prinzip mit Phantasie und Gefühl poetisch verklärt, so ermangelt es eines dritten Merkmals, der Bewußtheit". Nicht einseitig, sondern umfassend zu sein, die reale u n d ideale Seite des Lebens abzuspiegeln, liegt so im Wesen des Divinitätsprinzips Grasers, der damit die Enge des Herbartschen Grundsatzes überwunden hat.

In welche Form aber kleidete sich dieser eben dargestellte Begriff der Divinität, als er als oberster und einziger Grundsatz in der Pädagogik auftreten sollte? Wäre Erziehung mit Selbsterziehung gleichzusetzen, müßte diese Frage nicht gestellt werden. Denn das Divinitätsprinzip richtet ja an jeden Menschen die Aufforderung, sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst zu begründen und fügt für ihn hinzu, daß darin das Wesen seiner Natur bestände. Nun aber, so folgerte Graser weiter[14]), kann der Mensch nur allmählich zu der Kraft gelangen, um sein Leben nach seiner Bestimmung zu begründen. Ohne Unterstützung von Reifen kann er gar nicht zu dieser Kraft gelangen. Daher hat der Reife die unbedingte Pflicht, diese Unterstützung zu leisten und sich der „Beförderung des hin-

12) Hau, Die philosophischen Grundanschauungen ... S. 57.
13) Vgl. hierzu den dem Sinne nach gleichen Ausspruch Grasers in Div. (1811), S. 36.
14) Vgl. Graser, Div. (1830), S. 28.

länglich menschlichen Vermögens, sein Leben oder sein Sein durch sich in der Divinität“[15]) zu begründen, zu widmen. So verbindet sich in dem obersten Grundsatz der Erziehungswissenschaft, der nach Grasers eigenem Urteil in der endgültigen Fassung Ziel, Wege und Mittel der Erziehung ausspricht, der Gedanke an die Notwendigkeit der Erziehung und an die Erziehungspflicht der erwachsenen Generation gegenüber der heranwachsenden mit dem vollen Gehalt des Divinitätsprinzips. Dieser Grundsatz aber lautet: „Der werdende Mensch muß von den Reifen dahin unterstützt werden, daß er auch zu der Reifheit gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich zu führen, (oder mit anderen Worten: „daß er sein menschliches Sein zu begründen vermöge“)“[16]).

Hervorgegangen aus der Idee des Lebens beansprucht dieser Grundsatz allgemeine Geltung und verspricht nach „konsequenter Entwicklung der Folgerungen“ das „herrlichste System“ zu gewähren. Bevor wir jedoch die logische Ordnung dieses Systems andeuten, müssen wir erst den Denker namhaft machen, der Graser zu seinem Prinzip hinführte.

c) Schellings Einfluß.

Schon zu Grasers Lebzeiten wurde festgestellt, daß sein pädagogisches Denken durch Schellings Naturphilosophie bestimmend beeinflußt sei. Wenn nun auch neuere Untersuchungen [17]) behauptet haben, daß Graser in seinen philosophischen Anschauungen nicht immer im gleichen Maße Schellings Schüler gewesen sei, so ist diese Einschränkung in unserem Zusammenhang doch weniger wichtig, als es zuerst scheinen mochte. Denn in jener Zeit, wo Graser die pädagogische Bedeutung des Divinitätsprinzips entdeckte, war in seinen Schriften der Schellingsche Standpunkt zum Durchbruch gekommen und für sein Denken die Periode der spekulativen Thesis unter dem Einfluß der romantischen, besonders der Schellingschen Philosophie angebrochen [18]). Fünf Jahre vor Erscheinen seines erziehungswissen-

15) a. a. O. S. 48.
16) a. a. O. S. 27; Div. (1811), S. 38.
17) Siehe Hau, Die philosophischen Grundanschauungen des Pädagogen Dr. J. B. Graser, S. 3.
18) Vgl. a. a. O. S. 35 ff.

schaftlichen Werkes „Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung" erkannte er dankbar an, daß Schellings „Bruno (ihm) vorzüglich behilflich war, tiefer in das hehre Reich der Ideen zu dringen". Zu keiner Zeit aber stand Graser mehr unter dem Einfluß dieses Philosophen als in jenen Jahren, wo er mit Hilfe eines Prinzips die Pädagogik zur Würde einer Wissenschaft erheben wollte.

Daher überrascht es nicht, wenn er in dem eben erwähnten Werke die gleiche Methode anwandte wie „der gefeierte Urheber der Naturphilosophie", der ja auch nicht von der Erfahrung ausging, sondern die Welt apriorisch, deduktiv zu konstruieren suchte. Daraus aber folgt, daß eine Übereinstimmung zwischen beiden Denkern vor allem in den tiefgründigen Fragen der Philosophie feststellbar sein muß, wenn überhaupt das Wort vom „bestimmenden Einfluß" mit Fug und Recht gesprochen werden darf.

Diese Übereinstimmung wurde auch tatsächlich nachgewiesen. Vor allem herrscht im Schrifttum einmütige Ansicht darüber, daß Graser seine Divinitätspädagogik auf dem Identitätssystem Schellings begründet und diesem Philosophen den allgemeinen Grundsatz, „welcher das ganze pädagogische Gebiet als Sonne beleuchtet"[19]), zu danken habe. Lägen nicht die überzeugenden Beweise [20]) für die Richtigkeit dieser Ansicht vor uns, so bräuchten wir uns eigentlich nur die Grundgedanken Schellings und die Deduktion des Graserschen Prinzips, die oben in groben Zügen widergegeben wurde, vergleichend zu vergegenwärtigen, um ahnend zu erkennen, was mühevolle wissenschaftlich Gemeinschaftsarbeit im einzelnen aufgedeckt hat. Denn Grasers Denken setzt bei philosophischen Ideen an, über deren Herkunft kein Zweifel bestehen kann. Bei ihm finden wir das Hauptproblem Schellings, die Ableitung des Endlichen aus dem Unendlichen, in der gleichen Weise gelöst wie bei dem ersteren und entdecken, daß auch er wie der Philosoph der Romantik die ganze Schöpfung von einem „All-Leben" durchfluten läßt und Natur und Geist, das Reale und Ideale als zwei Entwicklungsreihen der unendlichen Weltvernunft betrachtet. Die drei Hauptmerkmale des Absoluten sind so nach Graser „das Reale und Ideale und die Einheit

19) Graser, Div. (1811), S. IV.

20) Siehe Vogel, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft, S. 233—239; Wieck, J. B. Graser, S. 75—86; Hock, Grasers Erziehungsgrundsätze, S. 24 ff.; Hau, a. a. O. S. 35—73.

von beiden“[21]. Bei beiden besteht zwischen Natur und Geist nicht ein qualitativer, sondern ein quantitativer Unterschied, da in allem die e i n e Lebenskraft sich offenbart und nur von Stufe zu Stufe die Bewußtheit sich steigert, bis schließlich der Mensch die „Einheit mit sich durch Bewußtsein“[22]) herstellt. Ihn vor allem läßt daher „die große Absicht des Universums und seine Geschichte“, die keine andere ist, als „die vollendete Versöhnung und Wiederauflösung in die Absolutheit“ (Schelling), seine Bestimmung bewußt erkennen. Die Kette der Anregungen aber wird durch die Freiheitslehre Schellings geschlossen, die den Menschen die Fähigkeit zuerkennt, aus sich selbst das zu werden, was er werden kann und soll. Von hier aus hatte Graser nicht mehr weit zu der Forderung an den Erzieher, das „hinlänglich menschliche Vermögen, sein Leben oder sein Sein durch sich in der Divinität“ zu begründen, bei der ihm anvertrauten Jugend zu befördern.

3. Die Entwicklung der Folgerungen.

Nachdem Graser den allgemeingültigen Grundsatz der Erziehungswissenschaft gefunden hatte, stellte ihm seine wissenschaftstheoretische Überzeugung die Aufgabe, aus diesem Grundsatz durch Schließen und Folgern das pädagogische System zu gewinnen. Die Behauptung nun, daß er in der Deduktion der Grundsätze und der konsequenten Entwicklung ihrer Folgerungen kaum irren werde, fordert uns zu kritischer Haltung und Nachprüfung in dieser Frage auf. Zu welchem Urteil können wir dabei gelangen?

Was die Deduktion der Grundsätze betrifft, so steht fest, daß in Grasers Werk alle wesentlichen pädagogischen Erkenntnisse und Forderungen aus dem Prinzip abgeleitet und durch dasselbe der Zweck der Erziehung wie die Art und Weise derselben genau bestimmt sind. Es ist durchwegs streng darauf geachtet, nichts subjektiver Einsicht und Willkür, alles aber strenger Folgerung aus dem Grundsatze anheimzugeben. Infolge folgerichtiger Durchführung der deduktiven Methode wird dem Prinzip eine Verantwortung aufge-

21) Graser, a. a. O. S. 34.
22) a. a. O. S. 36.

bürdet, die kaum mehr erhöht werden kann, und ein System geschaffen, bei dem sich bis in die Einzelheiten hinein jene Tatsache verfolgen läßt. Während Herbart sich in der Ausführung nicht an die Reihenfolge der Schlüsse und Folgerungen bindet, vielmehr die Ergebnisse des Schließens zu einem im Aufbau verwickelten Ganzen zusammenfügt, macht es Graser seinem Leser leichter. Schon in der Gliederung gibt er ihm zu verstehen, wie zäh er an der schrittweisen Ableitung aller Bestimmungen festgehalten hat. In der Ausführung aber hatte diese Zähigkeit eine unverhoffte Wirkung, die die Freunde seiner Methode Schatten sehen ließ, wo sie Licht erwarteten, die Gegner aber in ihren Befürchtungen bestärkte. Bemühen sich beide Gruppen sine ira et studio zu urteilen, so müssen sie zugeben, daß Graser „in seinem Eifer, eine Erziehungslehre schaffen zu wollen", die in der höheren Theorie mit der Mathematik über die Evidenz wetteifern könnte"[23]), sich zu einer bis ins Feinste gehenden Gliederung hat verleiten lassen, wobei er zuweilen, sozusagen, zu konsequent wird, indem er selbst das bloß Zufällige, von lokalen und anderen gegebenen Verhältnissen Abhängige, aus seinen theoretischen Grundsätzen herleiten und systematisch bestimmen will. Es wird dadurch bei aller Gedankenfülle vielfach Trübung und Künstlichkeit in der Darstellung erzeugt und der Überblick über das ganze System und die Auffassung desselben sehr erschwert"[24]).

Dieser Umstand stellt nicht den einzigen Grund dar, warum wir auf eine weitschweifende Inhaltsangabe des Graserschen Systems verzichten können. Auch durch den Hinweis auf jenes Schrifttum über Graser, das sich eine solche Aufgabe gestellt hatte, könnten wir uns unserer wissenschaftlichen Pflicht nicht enthoben fühlen. Entscheidend ist vielmehr, daß die Entwicklung der Folgerungen in Grasers Werk in ihrer Lückenlosigkeit gar nicht übersehen werden kann, wenn man nur in der entsprechenden Einstellung an die Sache herangeht. Graser deutet geradezu mit dem Finger auf die einzelnen Schlüsse und Folgerungen hin und hebt sie durch die Wendungen „daraus folgt" und „hieraus ergibt sich" auf Schritt und Tritt nachdrücklich hervor Es genügt daher einen Querschnitt zu zeichnen, der

23) Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schulen, 1805, II. Vorrede.
24) Leisker, Die Pädagogik J. B. Grasers, S. 14.

die innere logische Abhängigkeit des Systems vom Prinzip erkennen läßt. So verlangen es auch Zweck und Umfang dieser Arbeit.

Nach Graser hat der „oberste in Bezug auf allgemeine Gültigkeit unbestreitbare Grundsatz der Erziehungswissenschaft“[25]) sowohl das Ziel der Erziehung als auch die Art und Weise derselben zu bestimmen. In beider Hinsicht müssen die Folgerungen in aller Konsequenz aus ihm gezogen werden.

Das Prinzip verlangt nun einmal, dem Menschen dahin zu verhelfen, daß er sein Sein nach seiner Bestimmung selbst zu begründen vermöge. Sein und Bestimmung des Seins kann nur vom Urleben her angegeben werden. Da nun dieses sein Wesen im Menschen in der höchsten Stufe offenbart, ist auch beim menschlichen Leben genau wie beim göttlichen zwischen dem Sein an sich und der Form des Seins zu unterscheiden. Wodurch ist das Leben an und für sich bedingt und in welcher Weise ist es zu führen, sind die beiden Fragen, die dem entsprechen. Die Antwort auf die erste Frage führt zur physischen Erziehungsart und dem entsprechenden Erziehungsziel, die zweite aber zwingt Graser dazu, die Form des menschlichen Seins aus der Form des göttlichen Seins abzuleiten. „Das Wissen, was die göttliche Form sei, ist folglich die unerläßliche Bedingung, um — Mensch zu sein“ [26]). Da nun das göttliche Sein sich in der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit offenbart, muß das menschliche Leben in dieser vierfachen Form geführt werden. So ergeben sich aus der zweifachen Betrachtung des Lebens, nämlich „als Trieb, das Leben zu begründen, oder seine Existenz zu behaupten und als Form, in welcher das menschliche Leben als solches sich regulieren soll“[27]), die Erziehungsziele und die physische, die moralische, die intellektuelle und die ästhetische Erziehungsart.

Auch kann nicht bestritten werden, daß Graser die einzelnen Erziehungstätigkeiten aus seinem Prinzip gewonen und sie auf dem Wege der Deduktion nach folgendem Grundsatz ausgerichtet hat: „nur durch die Beförderung des äußeren und inneren Anschauungsvermögens und dessen Erregung in jedem Momente des Lebens wird das Ziel der Erziehung des — Menschen erreicht“[28]). Auf die wahre

25) Graser, Div. (1830), S. 28.
26) Graser, Div. (1811), S. 185.
27) Div. (1830), S. 48.
28) Div. (1811), S. 124.

Anschauung des menschlichen Seins schlechthin lenkt dieser Grundsatz die Blicke der Erziehenden und faßt das Anschauungsvermögen in zweifacher Form auf, nämlich als Vermögen, das Sein an sich und die Form des Seins anzuschauen. Dieses Vermögen ist nach Graser die Grundursache für die Lust des Menschen, durch sich sein Sein selbst zu begründen. In Verbindung mit dem Trieb des Lebens stellt es jene menschliche Anlage dar, ohne die das Ziel der Erziehung nicht erreicht werden kann. Wollten wir hier der Deduktion weiter nachgehen, so müßten wir wieder philosophisches Gebiet betreten und uns von neuem überzeugen, daß das Prinzip Grasers von seiner weltanschaulichen Überzeugung, das System aber von seinem Prinzip abhängt.

Das Ziel der Erziehung strebt der Erzieher auf zweifache Art an, indem er „den Zögling lediglich in die Lage versetzt, daß er sich selbst zur wahren Richtung seines Lebens bestimme, oder, indem er lediglich durch unmittelbare Erregung und Unterstützung seines Kenntnisvermögens ihm zu der klaren Erkenntnis seiner Bestimmung verhilft“[29]). Da nun nach Graser das Bewußtsein die Hauptkonstituante des menschlichen Wesens ist, kommt der Einwirkung auf das Erkenntnisvermögen die größte Bedeutung zu. Dies geschieht durch einen Unterricht, der im Einklange mit der Bestimmung des Menschen ein solches Wissen erzeugen muß, „das dem Menschen nötig ist, um durch sich selbst sein Sein und zwar an sich, und in der wahren Form zu begründen“ [30]). Daher dürfen Lehrstoff und Lehrplan nicht der subjektiven Willkür des einzelnen Lehrers überlassen sein, sondern es muß auch hier der Erziehungswissenschaftler den Blick nach rückwärts zum Prinzip lenken, um für beide allgemeingültige Bestimmungen erlassen zu können. Da nun „die Bedingung alles Seins des individuellen Organismus“ auf die Auseinandersetzung mit der Natur sich gründet und die Form des Seins in der Divinität sich findet, erhält Graser für jeden Menschen zwei Hauptlehren, nämlich die Lehre von der Natur und dem Menschen im Zusammenhang und die Lehre vom Divinen.

Weil aber „drei Hauptklassen der Menschen“ angenommen werden müssen, „eine Klasse nämlich, welche mehr den r e a l e n und

29) Div. (1830), S. 29.
30) Div. (1811), S. 169.

eine, welche mehr den i d e a l e n Faktor oder Pol der Menschheit darstellt und e i n e, welche von beiden die Vereinigung bildet“ [31]), verlangen Erziehungsziel und Erziehungstätigkeit nach einer eigenen „Modifikation“. Auf dieses Verlangen ist der Grundsatz zurückzuführen, jedem Individuum dahin zu verhelfen, daß es sein Sein in s e i n e r Welt zu begründen vermöge. Daher haben nach Graser die Erziehenden sich mehr der äußeren oder mehr der inneren Anschauung ihrer Jugend zuzuwenden, je nachdem diese mehr geeignet ist, das Sein an sich oder die Form des Seins zu befördern.

VI. Adolf Diesterwegs oberstes Prinzip.

1. Für und wider ein System.

Mit Herbart und Graser stellte uns die deduktiv-systematische Pädagogik ihre hervorragendsten Vertreter vor. Bei beiden Männern fielen Kants und Fichtes wissenschaftstheoretische Anregungen auf einen fruchtbaren Boden. Während andere Pädagogen ihrer Zeit es gegenüber diesen Anstößen bei Hinweis oder Zustimmung bewenden ließen, warteten jene mit Früchten auf, die sich lange halten sollten. Unter all jenen Zeitgenossen aber, die kein in sich geschlossenes System der Pädagogik aufrichteten, sich aber dauernd oder nur vorübergehend infolge Kants oder Fichtes Rat zur Begründung eines solchen entschlossen fanden, verdient Adolf Diesterweg besondere Erwähnung.

Bei ihm ist der Wandel seiner Anschauungen über das pädagogische System recht auffallend. Dieser Wandel ist eng geknüpft an die Namen Fichte und Pestalozzi. Denn Diesterweg stand in jener Zeit als er in einer Abhandlung über „das oberste Prinzip der Erziehung“[1]) das Wesen desselben ganz im Geiste Fichtes beschrieb, Pestalozzi kühl und zum Teil ablehnend gegenüber. Dem „männlichsten der deutschen Philosophen“ dagegen ist er damals schon sehr

31) a. a. O., S. 76.

1) Sie erschien 1830 in den von ihm herausgegebenen „Rheinischen Blättern“, Neue Folge I, S. 54 f.

zugetan und konstruiert in dem erwähnten Aufsatz sein oberstes Prinzip so, wie jener „den obersten Grundsatz seiner Wissenschaftslehre findet, indem er einen obersten, nicht weiter beweisbaren Satz aufstellt“[2]). Mit der Aufstellung eines Prinzips hebt folgerichtig für Diesterweg die Zeit an, wo er seiner Pädagogik feste Gestalt verleihen will und sie in einem geschlossenen System darzustellen sucht. Für solches Streben konnte ihm natürlich Pestalozzi kein leuchtendes Vorbild sein. „Die deutschen Pädagogen würden vergeblich jetzt noch ihr Heil aus der Schweiz erwarten“, meint er 1829 einmal in seiner Zeitschrift. Dieses Wort darf auch unbedenklich in diesem Zusammenhang herangezogen werden, wenn natürlich auch andere Gründe zu ihm hingeführt haben. Denn Diesterweg erblickt einen weiteren Beweis für die tatsächliche Unordnung in der Begriffswelt Pestalozzis darin, daß dieser es nie zu einem feststehenden abgeschlossenen System gebracht habe. In dieser „beklagenswerten“ Tatsache sieht er den Grund für das fortwährende Schwanken in der Ansicht über die Sache Pestalozzis, selbst unter dessen Schülern [3]).

Die Wegwendung von Pestalozzi war bei Diesterweg zugleich mit Wertschätzung des Rationalismus und mit Mißachtung des Gefühlsmäßigen verbunden. Dies sind Wertungen, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr bedingen können. Können wir ja auch von Herbart sagen, er sei ein durchaus intellektuell gerichteter Kopf gewesen. Allein war diese Haltung dem ursprünglichen Wesen Diesterwegs gemäß? War er der Mann des Systems? Oder hat er nicht vielmehr in seiner Begeisterung für Fichte über das ihm gesteckte Ziel hinausgeschossen? Auf diese Fragen gibt uns seine weitere Entwicklung eine eindeutige Antwort.

In den Jahren nach 1830 hat Diesterweg gar wohl eine systematische Abrundung seiner pädagogischen Anschauungen angestrebt und sein pädagogisches Denken streng nach seinem obersten Prinzip ausgerichtet. Der deduktiv-systematischen Pädagogik aber hat er sich nie verschrieben. Von Herbart, dem bedeutendsten Vertreter derselben, behauptete er sogar, er sei mit seiner wissenschaftlichen Ableitung des Begriffes der Erziehung aus ihrem Zwecke für die Pädagogen

---

2) Sallwürk, Diesterweg, Bd. I, S. 127, Anm.

3) Barth, Diesterwegs Stellung zu Pestalozzi, S. 26. Dort wird als Beleg angeführt: Rhein. Bl., E. F. 1829, IV. Bd., S. 405, 406.

nicht verständlich genug. Je länger sich aber Diesterweg in pädagogischen Schriften und in der pädagogischen Wirklichkeit umsah, desto weiter rückte er von jener Richtung der pädagogischen Theorie ab.

Als er dann auf dem Höhepunkt seiner erzieherischen Wirksamkeit angelangt war, näherte er sich Pestalozzi mehr und mehr, entfernte sich aber auch von seinem einstigen Urteil über die Notwendigkeit eines pädagogischen Systems immer weiter. Nun erblickt er in der Systemlosigkeit Pestalozzis einen Vorzug, da ja jedes System durch die fortschreitende Zeit überwunden werde [4]). Jetzt bietet gerade das, was er früher als einen unverzeihlichen Mangel empfunden hatte, für ihn die Gewähr für die Unsterblichkeit der pestalozzischen Ideen. Dabei konnte es ihm nicht allzu schwer fallen, seine Meinung über die Systemlosigkeit des großen Schweizers zu ändern, da er selbst auf keine streng systematische Darstellung seiner pädagogischen Erkenntnisse hinweisen konnte. „Ich stelle kein Gebäude auf", sagte er von sich selbst, „im Fundament gefestigt und nach einem geregelten Plan konstruiert; ich liefere Bausteine, Bruchstücke, erst in der Zukunft von Gereifteren zu behauen und ineinander zu fügen"[5]). Die Vernunft, meint Diesterweg, bleibe ja auch nicht stehen und ein Erziehungssystem, welches für alle möglichen Fälle zu brauchen sei, könne man sich gar nicht denken. Daher fordert er nur Grundsätze und Prinzipien, jedoch keine Bestimmungen ins Einzelne hinein [5]). Trotz allem blieb er dem „tiefdenkenden, großsinnigen Fichte" zeitlebens treu und verstand es, seine alten Ideale mit den neuen zu vereinen. Was aber die Methode betrifft, so war es eben doch nicht gut möglich, einen Ausgleich zwischen jenem und Pestalozzi herzustellen.

In dieser Frage stand Diesterweg dem Meister von Ifferten innerlich näher, auch damals, als er sich von ihm wegwandte. Darüber können uns alle seine wissenschaftsmethodischen Bemerkungen, die uns an Fichte erinnern, nicht hinwegtäuschen. In der Zeit der Annäherung an Pestalozzi kehrte er ganz zu sich selbst zurück. Nun erfreuen sich auch die Gefühle seiner besonderen Wertschätzung. „Aus den Gefühlen erwacht der Gedanke", ruft er damals aus. Der Erfahrung, die er bisher schon immer hoch geschätzt hatte, mißt er nun

4) Barth, a. a. O. S. 55 f.
5) Angeg. bei Scherer, A. Diesterwegs Pädagogik, S. 44.
6) Nach Sallwürk, Diesterweg, Bd. I, S. 74 f.

erhöhte Bedeutung bei. War ja auch der Weg, auf dem er zur Theorie gelangt war, stets vom Leben ausgegangen. Seine Stellung zur Erfahrung hat er nun in seinem „Wegweiser" durch folgende Worte klar gekennzeichnet: „ Die Quelle des pädagogischen Wissens ist die Erfahrung und die Kenntnis der menschlichen Natur. Da letztere wieder auf Erfahrung beruht, so ist die Erfahrung die eigentliche Quelle des Wissens über Erziehung, d. h. es stammt aus der Beobachtung der Erscheinungen der menschlichen Natur unter gegebenen Verhältnissen in den Lagen des Lebens, die Pädagogik ist folglich eine empirisch-rationale Wissenschaft . . . Die Erziehungswissenschaft ist daher nie als vollendet und abgeschlossen zu betrachten; nur der kleinere, allgemeine Teil wird, sobald die Menschennatur vollkommen erkannt sein wird, auf einige Dauer Ansprüche haben . . ."[7]). Dieser kleinere Teil ist nach ihm reine und apriorische Wissenschaft. Er hat es fast nur noch mit dem einem Prinzip der Naturgemäßheit zu tun, vorausgesetzt, daß das Ziel der Menschenbestimmung als Ziel aller Pädagogik von der Theologie oder der Philosophie überhaupt festgestellt sei. „Der unendlich breitere, aber darum nicht weniger wichtige Teil der Pädagogik ist Erfahrungswissenschaft, kann wenigstens nicht ohne Erfahrung aufgestellt werden und muß sich auf das Leben beziehen"[8]). Ihm hat sich Diesterweg fast ausschließlich zugewendet. Aber auch auf diesem Gebiete lieferte er nur „Bausteine" und überließ es anderen, sie zu einem Gebäude zusammenzufügen. Er gehört eben weder zu den Erziehungswissenschaftlern noch zu den ganz tiefen Denkern, die ein Problem samt den Wurzeln ausgraben, sondern zu den pädagogischen Kämpfern, die unentwegt gegen Mißstände in der pädagogischen Wirklichkeit und für einen neuen Erziehungsgeist die Feder führen. Daher sind auch seine meisten Schriften Gelegenheits- und Streitschriften. Umso mehr aber muß sein Ruf nach einem Prinzip unsere Aufmerksamkeit erregen.

---

7) Diesterweg, entn. aus Sallwürk, Bd. III, S. 282.
8) a. a. O. S. 161.

2. Der Ruf nach einem Prinzip.

a) Beweggründe.

Was hat nun in Diesterweg das Verlangen nach einem Prinzip geweckt? Zwei Gründe können da namhaft gemacht werden, die, auf ihre gemeinsame Wurzel zurückgeführt, auf die Einheit der Erziehung abzielen. In dem Widerstreit der verschiedenen pädagogischen Bewegungen erwacht in Diesterweg die Sehnsucht, Klarheit über den besten Weg in der Erziehung zu erlangen, endlich einmal „ganz untrüglich" zu wissen, wie „man es machen müßte, um gute, unfehlbar gute Menschen zu erziehen". Zwar ist es ihm bekannt, daß es im Leben aufs Können, nicht aufs Wissen ankomme, aber er ist auch davon überzeugt, daß jenes nicht ohne dieses sein könne. Vor allem tue Wissen not, wenn es gelte, die Überzeugung eines anderen Menschen von der Richtigkeit der eigenen Ansicht über Erziehung zu gewinnen [9]). Dies geschehe dadurch, daß man dem andern entweder „Bewährung durch die Erfahrung (insoweit dies möglich ist) nachweise" oder daß man die Richtigkeit seiner Ansichten „beweise, d. h. aus allgemein anerkannten Wahrheiten ableite". Da nun Diesterweg der Erfahrung, die zuletzt alles, d. h. nichts beweise, das oberste Richteramt in Sachen der Erziehung nicht übertragen kann[10]), so kommt es bei ihm in der Erziehungswissenschaft darauf an, Behauptungen „durch früher bereits anerkannte Wahrheiten, durch früher bereits schon bewiesene oder wenigstens als richtig anerkannte Meinungen" zu beweisen. Es ist klar, daß dieser Weg der Beweisführung zu den Grundlagen des ganzen Erziehungsgebäudes führen muß, wenn er Schritt für Schritt und folgerichtig weiter begangen wird.

Es ist aber ebenso klar, daß Diesterweg in jener Zeit (1830) unter dem nachweisbaren Einfluß Fichtes gestanden ist. Daher können seine wissenschaftsmethodischen Ansichten leicht auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Dieser gemeinsame Nenner liegt in einem

9) Diesterweg, Über das oberste Prinzip der Erziehung, bei Sallwürk, Bd. I, S. 128.

10) a. a. O. S. 133. Beachtlich ist Diesterwegs vorsichtige Haltung gegenüber der Erfahrung in jener Zeit: „Die Erfahrung berechtigt in Angelegenheiten der Erziehung nie zu ganz untrüglichen Schlüssen; da (sie) vielmehr nur zu bestätigen oder zu widerlegen hat, was früher bereits aufgestellt war".

Worte Fichtes beschlossen, das uns Diesterweg in seinem „Wegweiser" selbst einmal angegeben hat: „Was aus einem erwiesenen Satze durch richtige Schlüsse folgt, ist wahr, und ihr werdet den entschlossenen Denker durch das gefährliche Aussehen desselben nicht erschrecken, was ihm widerspricht, ist falsch und muß aufgegeben werden, und wenn die Achse des Erdballs darin zu laufen schiene". Diesterweg geht dabei den umgekehrten Weg, indem er die Richtigkeit einer Ansicht, einer Behauptung durch die Tatsache ihrer Übereinstimmung mit dem obersten Grundsatz zu erweisen sucht. Wollen wir uns aber seine Abhängigkeit von Fichte genauer vergegenwärtigen, so müssen wir jene Stelle in dessen Schrift „Über den Begriff der Wissenschaftslehre" erneut aufschlagen, wo die systematische Form der Wissenschaft und die Verbindung ihrer Sätze eingehend gekennzeichnet wird. Bei diesem Vergleich läßt sich feststellen, daß Diesterweg Fichtes wissenschaftstheoretische Anschauungen abgeschwächt hat. Vor allem finden wir bei ihm die strenge Forderung nach der deduktiv-systematischen Form der gesamten Erkenntnis nicht wiederholt. Ein Bekenntnis zu ihr hätte er dort nicht gut vermeiden können, wo er „das Fundament in Angelegenheiten des Erkennens" näher beschreibt. Dieses ist nämlich für ihn „ein tiefster oder oberster oder erster Satz, auf welchen sich alles andere derselben Art bezieht, durch welchen alles andere gestützt und getragen wird. . . ."[11]). In einem System aber, das nach Fichtes Grundsätzen aufgebaut ist, ist die Verbindung der einzelnen Erkenntnisse untereinander viel enger und fester als es diese Begriffsbestimmung vorsieht. In einem solchen Systeme ist daher auch jedem einzelnen Satze ein unverrückbarer Platz im Ganzen angewiesen. Diesterweg jedoch widerstrebt eine solche Bindung und Festlegung.

b) Kennzeichen eines Prinzips.

Dagegen hat Diesterweg bei der Bestimmung der Merkmale, die der oberste Grundsatz eines Systems an sich tragen müsse, strenge Bindung geliebt. Dieser Grundsatz darf nämlich nach ihm „weder eines Beweises fähig, noch desselben bedürftig; er muß unmittelbar gewiß; er muß ein allgemeiner, ein einziger, ein formaler Satz sein"[11]).

11) a. a. O. S. 132.

Diesterwegs Entschlossenheit, an dieser Ansicht unbedingt festzuhalten, selbst auf die Gefahr hin, daß innerhalb der Erziehungslehre ein Satz mit den angegebenen Merkmalen sich nicht finden lasse und diese daher auf den Rang einer strengen Wissenschaft verzichten müsse, weist von neuem auf den nachhaltigen Einfluß Fichtes hin. Denn auch für diesen ist der wissenschaftliche Charakter einer Lehre an einen einzigen Grundsatz geknüpft, in dem sich alle Sätze des Systems zu einem Ganzen vereinigen. Wenn dann Diesterweg den ersten Satz eines Beweises nicht für fähig hält, weil er sonst von anderen Sätzen abgeleitet werden könnte und es also dann früher erkannte, tiefer liegende Sätze geben müsse, stimmt er wiederum mit jenem Philosophen überein, nach dem der Grundsatz nicht im System erwiesen werden kann, sondern vor ihm gewiß sein muß. Für Fichte muß diesem schon deshalb strenge Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit zukommen, weil von ihm ja alle übrigen Sätze der Wissenschaft ihre Gewißheit empfangen. Aus einem ähnlichen Grunde verlangt daher Diesterweg von diesem Satz, keines Beweises bedürftig, sondern unmittelbar gewiß zu sein. Denn es lasse sich „auf ungewisse, schwankende, bloß wahrscheinliche Behauptungen kein wissenschaftliches System gründen“ [12]). Das Merkmal der Allgemeinheit ist jedoch bei ihm nicht eindeutig genug begründet. Während nach Fichte die ganze Erkenntnis im Grundsatz enthalten ist und durch strenges Folgern und Schließen aus ihm abgeleitet wird, spricht Diesterweg zwar davon, daß „alle anderen Sätze von ihm abgeleitet werden“, fügt aber gleich hinzu, daß ihm „alle anderen Behauptungen untergeordnet werden“. Diese nicht genügend scharfe Ausdrucksweise ist die Folge seines inneren Widerstrebens gegen die Alleinherrschaft der deduktiven Methode. Er hat sich an dieser Stelle, ohne sich dessen vielleicht so recht bewußt geworden zu sein, den goldenen Mittelweg vorbehalten. Auf seine Forderung aber, daß der Grundsatz ein einziger sein müsse, haben die deduktiv vorgehenden Denker in ihren wissenschaftsmethodischen Erwägungen schon vor ihm großen Wert gelegt. Die Begründung dieser Forderung kann jedoch nicht als hinreichend angesehen werden: „Bedarf daher irgend ein Satz noch der Beihilfe anderer, von ihm abhängiger Sätze zur Ableitung und Be-

12) a. a. O. S. 130.

gründung anderer Behauptungen und Ansichten, so ist ein solcher Satz nicht der oberste Grundsatz eines Systems“[13]). Gewiß werden die Anhänger der deduktiven Methode diesen Grund als sehr stichhaltig bezeichnen. Nachdem aber Diesterweg sich dieser Methode nicht voll und ganz verschrieben hatte und die Unterordnung von Behauptungen unter den ersten Satz gestattete, wäre es doch notwendig gewesen, eingehender darzulegen, warum er trotzdem an dieser Forderung unentwegt festhalten wolle. Diesen drei Merkmalen fügt er als viertes Kennzeichen eines obersten Grundsatzes hinzu, daß er ein formaler Satz sein müsse. Dies folgt für Diesterweg aus dem Merkmal der Allgemeinheit; da nämlich ein Satz, welcher „einen bestimmten realen Inhalt hat, von geringerer Allgemeinheit (sei), als irgend ein anderer, welcher ohne diesen Gehalt bloß eine allgemeine Norm, oder ein allgemeines Regulativ“ aufstelle[14]). Für die Beurteilung der Diesterwegschen Pädagogik unter dem Gesichtspunkt des Prinzips ist dieses Merkmal das bedeutsamste, wie wir weiter unten sehen werden.

3. Diesterwegs pädagogisches Prinzip.

a) Inhalt und Herkunft.

Die Frage, ob die Erziehungslehre auf den Rang einer strengen Wissenschaft verzichten müsse, ist bei Diesterweg gemäß seiner eben dargestellten wissenschaftsmethodischen Anschauung zugleich mit der Aufstellung eines pädagogischen Prinzips beantwortet. Er geht dabei ohne weitere Nachweise zu der Behauptung über, daß das Prinzip der Naturgemäßheit der oberste Grundsatz aller Erziehung sei und daher in der Erziehungswissenschaft obenan stehen müsse. Um diese Behauptung zu rechtfertigen, versucht er nachzuweisen, daß „der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ weder eines Beweises fähig, noch desselben bedürftig, ein ganz (höchst) allgemeiner Satz, das alleinige Prinzip der Erziehung und formaler Natur sei“[15]). Wir sehen hier

13) a. a. O. S. 131.
14) a. a. O. S. 132.
15) a. a. O. S. 134.

davon ab, diesen Nachweis im einzelnen wiederzugeben[16]) und gehen gleich zur Betrachtung und Beurteilung dieses Prinzips über.

Diesterweg hat gewiß recht, wenn er im ersten Abschnitt seines Nachweises behauptet, daß das Prinzip der Naturgemäßheit eine „für sich klare, unmittelbar gewisse Wahrheit" aufstelle. Diese uns heute geläufige Ansicht hatte in den vorausgehenden Jahrhunderten nicht immer jene Beachtung gefunden, wie sie ihr Diesterweg schenkte. Im Gegenteil mußte ihm die Geschichte der Erziehung und Bildung fast in jedem Zeitabschnitte das traurige Schauspiel vorführen, wie man bewußt oder unbewußt das Prinzip der Naturgemäßheit in Erziehungslehre und -tun mißachten oder gar unterdrücken könne. Es ist daher sehr verdienstvoll gewesen, dieses Prinzip nicht nur mannigfaltig zu beleuchten, sondern seine Bedeutung unmißverständlich vor Augen zu führen. Dieses Verdienst aber verdankt Diesterweg nicht allein seiner Naturverbundenheit, die ihm schon eigen war, als er sich von seiner pädagogischen Berufung noch gar nichts hatte träumen lassen. Er hat vielmehr in dieser Frage bedeutende Vorfahren gehabt, die ihn zu diesem Prinzip hinlenkten und in seiner eigenen Ansicht bestärkten. Daher sei es an dieser Stelle gestattet, einige Worte über die Herkunft seines Grundsatzes einzuflechten.

Auf der Suche nach ihr weist uns Diesterweg selbst auf die richtige Fährte, wenn er am Ende der schon oft erwähnten Abhandlung ausruft: „Das (die Natur des Menschen, die Natur des Kindes, den Gang der Entwicklung der Menschennatur kennenzulernen) hat Rousseau gewollt, das hat Rousseau getan, der heutzutage so geschmähte Jean Jacques Rousseau, der den unsterblichen Emil geschrieben. Das hat auch Pestalozzi gewollt, das hat auch Pestalozzi getan". Beiden Pädagogen, vor allem aber Rousseau, verdankt er in erster Linie sein Prinzip. Natürlich wurde der Einfluß Rousseaus auf ihn durch seine Bekanntschaft mit den Philantropisten verstärkt, die ja durch jenen angeregt worden waren, auf die Natur des Kindes mehr Rücksicht zu nehmen, als es bisher geschehen war. Im übrigen aber ist der Ruf nach Naturgemäßheit in den vorausgehenden Jahrhunderten schon öfters gehört, jedoch selten richtig befolgt worden. Denn schon Wolfgang Ratichius (1571—1635) hatte gefordert, in der Lehrkunst

16) Siehe a. a. O. S. 135 f.

stets auf den Grundsatz „alles nach Ordnung und Lauf der Natur" zu achten, und dessen Zeitgenosse Comenius hatte versucht, aus der Beobachtung der Natur neue erzieherische Erkenntnisse zu gewinnen. Seitdem lebte die Idee der Naturgemäßheit unter den Pädagogen fort und befruchtete das Denken eines Locke, eines Rousseau, eines Pestolozzi und eines Basedow. Diesterweg ist daher nur insofern schöpferisch gewesen, als er das Prinzip der Naturgemäßheit zum obersten Grundsatz der Erziehungswissenschaft erhoben und als Richtschnur für sein Nachdenken über erziehliche und unterrichtliche Fragen ausersehen hat. Was den letzten Ursprung seines Prinzips betrifft, so bewahrheitet sich also auch an ihm das Wort Schillers: „Wenn Könige bauen, kriegen die Kärrner zu tun". Wenn andere Pädagogen nach ihm die Idee der Naturgemäßheit nicht ebenso herzlich und begeistert aufgenommen haben, so lag das daran, daß dieselbe ihn in seiner Ursprünglichkeit besonders ansprach. Die Wahrheit aber, die Diesterwegs Prinzip zugrunde lag, setzte sich immer mehr durch und wurde besonders durch die Kinderpsychologie, die seit Beginn unseres Jahrhunderts mächtig in die Höhe wuchs, begründet und vertieft.

Ist es so in unseren Tagen auch „unmittelbar gewiß", daß in der Erziehung stetes Freveln gegen die Natur den Erziehungserfolg gefährdet oder gar unmöglich macht, so können wir doch über die drei nächsten Nachweise Diesterwegs nicht hinweglesen, ohne zu fragen: Kann das Prinzip Diesterwegs jenen Anforderungen genügen, die die deduktiv-systematische Pädagogik seiner Zeit an ein Prinzip stellte? Kann aus ihm durch Folgern und Schließen das ganze System der Erziehung gewonnen werden? Beide Fragen müssen wir aus zwei Gründen verneinend beantworten.

b) Beurteilung und Auswirkung.

Die deduktiv-systematische Pädagogik verlangt die folgerichtige Ableitung der Erkenntnisse eines wissenschaftlichen Systems aus einem Prinzip. Eine solche Aufgabe aber kann mit dem System Diesterwegs vor allem deswegen nicht bewältigt werden, weil ihm infolge seines formalen Charakters der umfassende und ausschöpfbare

Inhalt fehlt, aus dem durch Folgern und Schließen die gesamte pädagogische Erkenntnis sich entwickeln ließe.

In diesem Punkte hat sich Diesterwegs Denken nicht zu genügender Klarheit und begrifflicher Eindeutigkeit aufgeschwungen und ist daher in methodischer Hinsicht auch nicht einheitlich und folgerichtig. So überrascht es nicht, wenn Diesterweg nach eingehenderer Beschäftigung mit den pädagogischen Grundfragen sich zu einer Einschränkung und Ergänzung seines Prinzips der Naturgemäßheit genötigt sieht und demselben das Prinzip der Kulturgemäßheit hinzugesellt. „Wir stellen damit also", so schreibt er einmal, „für den Unricht und für die Erziehung überhaupt das Prinzip der Kulturgemäßheit auf und ordnen es neben das der Naturgemäßheit. Jenes steht zu diesem im Verhältnis der Unterordnung"[17]). Dieses Verhältnis der Über- und Unterordnung hebt er an gleicher Stelle nochmals nachdrücklich durch folgendes Wort hervor: „Das Prinzip der Kulturgemäßheit kann mit dem der Naturgemäßheit in Kollision oder Konflikt geraten. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, daß dieses jenem übergeordnet sei". Eine solche Auffassung kann natürlich mit den wissenschaftsmethodischen Forderungen der deduktiv-systematischen Pädagogik nicht vereinbart werden. Sie widerspricht aber auch jener Abhandlung über „das oberste Prinzip der Erziehung", wo es von dem Grundsatz: Erziehe naturgemäß! heißt, er sei „in aller Erziehung ausreichend". Mit ihr hat Diesterweg sich in Wahrheit von Fichtes Wissenschaftsmethodik abgewendet, deren Einfluß auf ihn ja nie allzu stark gewesen ist. Durch die Festlegung der logischen Beziehungen zwischen den Grundsätzen der Naturgemäßheit und der Kulturgemäßheit hat er so das Ende eines Versuches verkündet, der bei ihm über das Anfangsstadium nie hinausgekommen und von ihm 1831 in den „Rheinischen Blättern" durch folgende Worte angedeutet worden ist: „Weiter will ich hier das Prinzip der Naturgemäßheit nicht verfolgen. Konsequent läßt sich aus demselben die ganze Erziehungs- und Unterrichtslehre ableiten" [18]).

Ein solcher Versuch hätte auch nicht zum Ziele geführt, da das Prinzip der Naturgemäßheit nach Diesterwegs eigenen Worten „von

17) Diesterweg, Wegweiser, entn. aus Sallwürk, Bd. 3, S. 278.
18) Diesterweg, Rhein. Bl. N. F. IV, S. 1 f., 1831, entn. aus Sallwürk, Bd. 1, S. 170.

allem objektiven Gehalt entkleidet" und ein rein formaler Grundsatz ist. Wie aber soll aus einem solchen Satze das ganze pädagogische System mit strenger Notwendigkeit abgeleitet werden? Diese Frage ist bald gelöst, wenn wir nochmals einen Blick auf Herbarts und Grasers Prinzip werfen, das bei beiden als ein materialer Grundsatz angesprochen werden muß. Denn die „Charakterstärke der Sittlichkeit" knüpft Einsicht und Wille des Erziehers und des Zöglings an „fünf, unter sich unabhängige, praktische Ideen", deren Inhalt Herbart genau angegeben hat. Mit dem „Divinitätsprinzip" Grasers aber ist alle Erziehung an Sein und Form des göttlichen Lebens gebunden, da nur vom Urleben her Sein und Bestimmung des menschlichen Lebens angegeben werden kann und durch dasselbe inhaltlich genau festgelegt wird.

Diesterwegs Prinzip ist begrifflich ganz anders einzuordnen. Es ist nicht der Ausgangspunkt einer deduktiv-systematischen Pädagogik, sondern eine Richtschnur für das pädagogische Handeln, ein allgemeiner, weithin maßgeblicher Gesichtspunkt, der bei den einzelnen Erziehungsfragen ganz verschieden ausgelegt werden kann und tatsächlich auch verschieden ausgelegt worden ist. So ist der Fall gar wohl denkbar, daß ein Erzieher in einer besonderen Erziehungslage zwischen den Prinzipien der Naturgemäßheit und der Kulturgemäßheit einen Widerstreit entdeckt, wo ein anderer das Gegenteil behauptet, da für ihn in jener Lage die Zuständigkeit und Überlegenheit eines der beiden Prinzipien von vorneherein unzweifelhaft war. Solchen Zwiespalt aber suchten ja gerade die Vertreter der deduktiv-systematischen Pädagogik zu vermeiden, indem sie der pädagogischen Erkenntnis auf Grund ihrer Ableitung aus einem in sich feststehenden Prinzip das Merkmal der Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit zueigneten. Für sie muß es daher auch undenkbar sein, daß ein Prinzip nicht für den ganzen Erziehungsbereich bindend herangezogen werden kann und seine Herrschaft zeitweise an ein anderes Prinzip abtreten muß, das außerdem noch mit ihm in unversöhnlichen Gegensatz treten kann. Solcher Einschränkung seiner Macht ist aber tatsächlich Diesterwegs Prinzip ausgesetzt, denn „es setzt und bestimmt nicht alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist . . ."[19]).

19) Diesterweg, Wegweiser, a. a. O. Bd. 3, S. 278.

Darum kann es in begrifflicher Hinsicht auch nicht den Prinzipien eines Herbart und eines Graser beigesellt werden, sondern paßt nur in die Gesellschaft jener Grundsätze, die stets in Antinomien, in Gegensatzpaaren auftreten, wie das Individual- und Sozialprinzip, das Formal- und Materialprinzip, das Autoritäts- und Freiheitsprinzip u. a. Ihre Ansprüche finden erst innerhalb der gesamten pädagogischen Anschauung eines Erziehers ihre Begrenzung. Von ihnen gilt, was Diesterweg einmal von seinem Prinzip geschrieben hat: „Man hat gesagt, man könne mit dem Prinzip der Naturgemäßheit nichts ausrichten, es sei rein formaler Natur. Dieses ist ganz richtig, es ist ein Regulativ, eine Norm . . .“[20]).

Als solche erteilt es in klaren Sätzen bindende Vorschriften, deren Zahl und genaue Weisung jedoch durchaus nicht durch dasselbe vorbestimmt sind. In bündiger Fassung finden wir sie wiederholt in Diesterwegs Abhandlungen niedergelegt. Wir geben sie hier in einfachster Form wieder: Horche auf die Stimme und Winke der Natur! Mache nur das aus dem Menschen, was die Natur aus ihm machen will! Belausche die Natur in dir, im Kinde und in der ganzen lebenden Schöpfung! Suche die Natur des Menschen, die Natur des Kindes und den Gang der Entwicklung der Menschennatur kennen zu lernen! Erkenne die Anlagen, welche die Natur den Menschen verlieh!

Diese Vorschriften lassen folgenden Tatbestand vermuten, gegen dessen Übertragung auf andere Denker keine Bedenken erhoben werden können: Das Prinzip der Naturgemäßheit, dessen Stimme auch in anderen Kulturgebieten nicht überhört werden konnte, wandelt sich bei Diesterweg zuerst in die Forderung nach der Kindesgemäßheit der Erziehung und des Unterrichts um und regt daher das pädagogische Nachdenken zuerst zu psychologischer Beobachtung und Betrachtung an. In der Tat wartet auch Diesterweg in einer Abhandlung, die 1831 unter der Überschrift „Fortgesetzte Betrachtungen und Folgen des Prinzips der Naturgemäßheit“ in den „Rheinischen Blättern“[21]) erschien, mit kinderpsychologischen Überlegungen über die naturgemäßen Äußerungen der Menschennatur im Säuglingsalter und im Knabenalter und mit Bemerkungen über die Kindesnatur und

20) a. a. O. S. 208.
21) Rhein. Bl. N. F. IV, S. 1 f., bei Sallwürk, Bd. 1, S. 141—170.

über den Gang ihrer Entwicklung auf. Wenn wir diese Betrachtungen auf ihren bleibenden Wert hin wägen, ist die Feststellung, daß sie nicht in allem den jüngsten Ergebnissen der Kinderpsychologie standzuhalten vermögen, weniger bedeutsam; viel wichtiger sind nachstehende Folgerungen, die zur Bekräftigung oben aufgestellter Behauptungen dienen:

Da Diesterwegs Prinzip schnurgerade zur Erfahrung und zwar zur seelenkundlichen Erfahrung des Alltags hinführt und an Hand dieser Erfahrung zu erzieherischen Erkenntnissen und Vorschriften fortschreitet, ist es nicht im Sinne der deduktiv-systematischen Wissenschaft zu verstehen. Wer dies mit einleuchtenden Beweisen belegen will, muß sich vor allem auf unterrichtliches Gebiet begeben, in dem sich ja Diesterweg mit Vorliebe aufgehalten hat. Dort findet er das Prinzip der Naturgemäßheit mit folgenden Worten eingeführt: „Unterrichte naturgemäß! D. h.: der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. Kann man eine betimmte Art des Unterrichts, eine Methode usw., als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig vorgezeigt werden kann, ist unbedingt verwerflich“[22]). Dort kann man aber auch feststellen, daß Diesterweg zu den Regeln des Unterrichtes auf dem induktiven Wege gelangt ist und diese vor allem durch seine Beobachtungen über die Entwicklung des Kindes und über die Natur des menschlichen Geistes überhaupt gewonnen hat. Ein überzeugendes Beispiel hierfür bietet der dritte Abschnitt in der oben erwähnten Abhandlung[23]), wo Diesterweg aus den Betrachtungen „über den Gang, welchen die Natur das Kind zur Erweiterung seines Gesichtskreises führt“, das Recht zur Aufstellung von sieben Unterrichtsregeln nimmt.

Nach all dem können die Prinzipien der deduktiv-systematischen Pädagogik von ihrem Standpunkt aus das Prinzip Diesterwegs nicht als gleichberechtigt anerkennen. Um so freundlicher aber wird es von jenen aufgenommen, die in Antinomien auftreten und vielfach großen pädagogischen Bewegungen ihren Namen geliehen haben.

22) Diesterweg, Wegweiser, a. a. O. S. 206, Vgl. auch bei Sallwürk, Bd. 1, S. 162.
23) Diesterweg, Fortgesetzte Betrachtungen ..., a. a. O. S. 163 ff.

Freilich steht Diesterweg außerhalb der hier in Frage kommenden Strömung, der naturalistischen Pädagogik nämlich, die von Rousseau ihren Anfang genommen und in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts mit dem Schlagwort von der „unantastbaren Majestät des Kindes" ihren Höhepunkt gefunden hat. Dies wäre auch dann der Fall, wenn er seinen obersten Grundsatz nicht durch das Prinzip der Kulturgemäßheit eingeschränkt hätte. Wenn wir aber die übertriebenen Anschauungen von jener Bewegung entfernen und einen gesunden Kern herauszuschälen versuchen, stoßen wir auf zwei sehr wesentliche Berührungspunkte zwischen ihr und Diesterwegs Pädagogik. Denn dann stimmen beide darin überein, daß das pädagogische Denken mit der Betrachtung der Kindesnatur zu beginnen habe, das pädagogische Handeln aber vor einer Mißachtung der so gewonnenen Einsichten sich hüten müsse.

Für unsere Einschränkung des Diesterwegschen Prinzips spricht weiterhin der Umstand, daß die Vertreter jener Bewegung ebensowenig wie Diesterweg ihre pädagogischen Anschaungen in einem Systeme darstellten. Es ist außerdem beachtenswert, daß dieser entschiedener an der Erfahrung und an den im erzieherischen Alltag einsehbaren Tatsachen festhält als jene. Dies kommt unserer Beweisführung durchaus entgegen und wird selbst am besten begründet durch den Hinweis auf die Einschränkung, die das Prinzip der Naturgemäßheit durch das Prinzip der Kulturgemäßheit bei Diesterweg erfuhr. Aus ihr schließen wir, daß Diesterweg den Menschen in seiner naturhaft-geistigen Einheit neu gesehen und sich dadurch vor einer Geringschätzung der Kultur bewahrt hat. Zwischen die Vereinigung der beiden Prinzipien schiebt sich die Betrachtung über die Natur des Kindes und des Menschen ein. In der erzieherischen Wirklichkeit konnte sich also der Überschwang von 1830 nicht behaupten. Aller Wandel aber steht in ursächlicher Beziehung. Dem Wandel der Anschauung über den Wert des Systems entspricht die Koppelung jener beiden Prinzipien, die als Antinomien zusammengehören.

Ihre Vereinigung wirkte sich aus bis in die Einzelfragen des Unterrichts. Hier mußte sich ja jene Einschränkung am stärksten geltend machen, da dem Prinzip der Kulturgemäßheit mit seinem Rufe nach wirksamer Pflege der Kulturgüter aus dem Unterricht das deutlichste Echo entgegenschallen konnte. In ihm gesellt sich daher zu der For-

derung, allen Unterricht an die Kindesnatur und deren Entwicklungsgesetze anzuschließen, die Vorschrift, der Natur des Stoffes gemäß zu unterrichten. In dieser zweifachen Beleuchtung sucht Diesterweg nach den weiteren Unterrichtsregeln. Das Stärkeverhältnis der beiden Strahlenbündel bleibt sich selbstverständlich in seinen Untersuchungen nicht gleich; doch vereinigen sich beide immer wieder zu einem ausgeglichenen Lichte, was freilich meist unmerklich geschieht, wie z. B. in jenem Satze, in dem als Kennzeichen eines naturgemäßen Unterrichtes der Grundsatz der Lückenlosigkeit auf einen bestimmten Ausdruck gebracht wird: „. . . Derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbsttätigkeit zu betreten, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß . . .“[24]).

Rückschau und Folgerungen.

Die pädagogische Lage des ausgehenden 18. Jahrhunderts war gekennzeichnet durch die Vielfalt und Gegensätzlichkeit der Anschauungen. Die beobachtende Vernunft mußte sich daher angetrieben fühlen, nach einem Weg zu suchen, der zur Einheit und Sicherheit des erzieherischen Denkens führte. Besonders schmerzlich aber mußte der Mangel an festen Grundsätzen von denen empfunden werden, die in der kritischen Philosophie endgültig ihren sicheren Standort für die Beurteilung aller wissenschaftlichen und philosophischen Bestrebungen gefunden zu haben glaubten. Bald traten diese deshalb auf den Plan, um dem Kampfe von Jahrhunderten die Entscheidung zu bringen durch eine wissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik, mit der zugleich für sie die Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit der gewonnenen Erkenntnis verbunden war. Da diese Grundlegung aber im Schatten der „Kritik der reinen Vernunft“ erfolgen sollte, bedeutete das einen Bruch mit der Vergangenheit des erzieherischen Denkens und der erzieherischen Lehre. Während beide sich bisher eng an Erfahrung und Zeitgeist angeschmiegt hatten, wurden jetzt Raum und Zeit entthront und die bisherigen Herren in den Dienst der

24) Diesterweg, Wegweiser, a. a. O. S. 214.

„reinen Vernunft" gezwungen. Dabei versprach man sich von dieser Umwälzung im allgemeinen zwei wesentliche Erfolge: Einmal sollte es einzig durch sie ermöglicht sein, den „Mechanismus der Erziehungskunst" in Wissenschaft zu verwandeln, wie es Kant gefordert hatte. Dann aber sollte durch sie auch die Kraft entbunden werden, die der Pädagogik dauernd einen festen inneren Halt verleihen würde. Beide Hoffnungen aber mußten wiederum den Gedanken der Allgemeingültigkeit der Erkenntnis stärken, der sich von da an zunehmend in der Erziehungswissenschaft auszuwirken suchte. Daher konnte auch Wilhelm Dilthey seine bekannte Akademieabhandlung (1888) mit folgendem Satze einleiten: „Die hervorragenden pädagogischen Systeme beanspruchen das Ziel der Erziehung, die Werte der Lehrgegenstände und die Methoden des Unterrichts allgemeingültig, sonach für ganz verschiedene Völker und Zeiten, zu bestimmen"[1]). Ohne Zweifel trifft dieses Urteil auf die deduktiv-systematische Pädagogik, der wir uns in diesen Untersuchungen vorwiegend zugewendet haben, voll und ganz zu. Ein Vergleich mit anderen Pädagogen, die dieser Bewegung nicht angehörten, warnt uns aber, in ihm das Kriterium derselben zu erblicken. Denn das Entscheidende ist vielmehr der Weg, auf dem man zu jener Allgemeingültigkeit zu gelangen suchte. Hierfür nun sind Kant und der philosophische Idealismus auf zweifache Weise verantwortlich geworden:

Einmal nämlich wurde die von Kant ausgehende Wissenschaftslehre auch für die Pädagogik als Gesetzgeberin ausgerufen, dieser die „reine Vernunft", nicht aber die Erfahrung als Ausgangspunkt angewiesen, und somit Prinzip und Deduktion als die Grundbegriffe der erziehungswissenschaftlichen Methodik angesehen. In dieser spiegelten sich dann auch bald die Abwandlungen wieder, die jene Wissenschaftslehre innerhalb des philosophischen Idealismus damals erfuhr. Während man so am Anfange der Entwicklung zwischen Ableitung und Unterordnung noch keinen scharfen Trennungsstrich zog, verhalf Graser den letzten Folgerungen jener Wissenschaftslehre auf pädagogischem Gebiete zum sieghaften Durchstoß. Daher ging er auch daran, „aus einem aufgestellten Prinzip ohne Hinblick auf die

1) Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, S. 807.

Erfahrung mit fortschreitender Deduktion eine Folgerung nach der anderen zu ziehen, bis die letzte als Satz dem ersten Prinzip als solchem wieder die Hand reicht". Damit war die wissenschaftsmethodische Abhängigkeit der ersten deduktiv gewonnenen Systeme von der herrschenden Philosophie klar ausgesprochen worden.

Hatte letztere nun mit Hilfe der Wissenschaftslehre die Aufstellung eines Prinzips als notwendig erscheinen lassen, so ließ sie sich auch bei der inhaltlichen Festlegung desselben die Zügel nicht entgleiten. Es brauchte ihr nicht sonderlich bange zu sein, daß dies eintreten würde. Denn wer sich einmal ihrer Wissenschaftslehre in dem Maße verschrieben hatte, wie wir es bei den Vertretern der deduktiv-systematischen Pädagogik beobachten konnten, stand auch in anderen philosophischen Fragen durchaus in ihrem Banne. Umgekehrt aber konnten wir in dieser Arbeit feststellen, daß in jener Zeit die bewußt ausgesprochene oder tatsächlich vorhandene Ablehnung der Deduktion mit einer größeren inneren Freiheit gegenüber dem philosophischen Zeitgeist verbunden war. Wir brauchen da nur auf Niemeyer und Schwarz zu verweisen, die zwar auch von Kant und Fichte beeinflußt sind, im wesentlichen aber mit einer Weiterführung, Auslese, Erweiterung und Verbesserung überkommener erzieherischer Erfahrungen und Anschauungen aufwarteten. Im übrigen wird gerade hier offenbar, wie sehr der vollständige Sieg der deduktiv-systematischen Pädagogik einer Kopernikanischen Revolution innerhalb der Erziehungswissenschaft gleichgekommen wäre. Wie wenig aber ein solcher Sieg zu begrüßen gewesen wäre, erhellt vor allem aus einem Urteil eines bedeutenden Erziehungswissenschaftlers unserer Tage über die „Wissenschaftsideologie der reinen Vernunft": „Mit der reinen Vernunft, der entsprechenden Wissenschaft und Wissenschaftsideologie macht sich der abendländische Mensch zum Maß aller Dinge, zum Maß aller Völker und Zeiten, denen er sein Gesetz, seine Herrschaft, seine Wahrheit, seine Werte, die allesamt den Anspruch der Absolutheit erheben, aufzwingt"[2]).

Auf diesen „Anspruch der Absolutheit" verzichtete kein Prinzip, das sich uns in dieser Arbeit als „unumstößlicher" Eckstein und Ausgangspunkt eines pädagogischen Systems vorstellte. Worauf beruhte

2) Krieck, Wissenschaft Weltanschauung Hochschulreform, S. 4.

aber der Glaube des Prinzips an seine Sicherheit und Dauerhaftigkeit? Doch auf nichts anderem als auf dem Vertrauen auf jene philosophischen Anschauungen, aus denen es abgeleitet worden war. Mögen nun für Schuderoff, Greiling und Heusinger Kant, für Ritter, Harl und Johannsen Fichte, für Herbart Kant und seine eigene Philosophie und für Graser Schelling bei der Aufstellung des pädagogischen Prinzips maßgebend geworden sein, immer leitete das Prinzip sein Recht auf allgemeine Anerkennung von jener Allgemeingültigkeit ab, die es der ihr zugrundeliegenden philosophischen Idee zuerkannte. Schwerlich wird man daher pädagogische Theorien finden, die in einem solchen Maße „von Anschauungen abhängig sind, die als sittliche und religiös-methaphysische Ideen ihre Wurzeln in der Philosophie und den Weltanschauungen haben“[3]), wie gerade die Lehre der deduktiv-systematischen Pädagogik zur Zeit der idealistischen Philosophie. Dieser Eindruck verstärkt sich beträchtlich bei dem Gedanken an die Herrschaft, die das Prinzip über das ganze, von ihm abhängige System ausübte.

Wissenschaftsmethodische Gründe und ideelle Beeinflussung durch Kant, Fichte und Schelling haben demnach zur Aufstellung eines Prinzips geraten und bei der inhaltlichen Festlegung desselben entscheidend mitgewirkt. Die Versuche, dadurch die verworrene pädagogische Lage zu klären, waren von Anfang an uneinheitlich, bis durch Herbart und Graser der Ausgleich erfolgte. Die Vermittlung der beiden bestand im wesentlichen in der Verknüpfung zweier, bis dahin getrennt auftretender oder doch nur lose verbundener Forderungen, von denen die eine das Prinzip der Pädagogik aus dem Daseinszweck des Menschen abgeleitet wissen wollte, während die andere an der Ableitung als dem Mittel der Systembildung unentwegt festhielt.

Allen diesen Versuchen aber ist eine Voraussetzung gemeinsam. Sie weisen nämlich der Erfahrung beim Aufbau einer wissenschaftlichen Pädagogik eine recht bescheidene Aufgabe zu und glauben ihrer nur zur Bekräftigung der deduktiv gewonnenen Erkenntnisse zu bedürfen. Nichts vermag dies deutlicher zu beleuchten als ein Vergleich mit Niemeyer, Schwarz und Pestalozzi. Jene Voraussetzung

3) Redewendung von Frischeisen-Köhler.

war natürlich durch die Annahme der Wissenschaftslehre Kants und Fichtes unbedingt notwendig geworden. Das Vorbild solcher Haltung und die Gefahren, die diese für eine mit dem wirkenden Leben verwobene Lehre nur zu leicht heraufbeschwor, läßt ein Wort Ernst Kriecks ahnend erkennen; „Kant hat unternommen, den Apparat der reinen Vernunft aus den Wirklichkeitszusammenhängen herauszulösen und rein als solchen zur Darstellung zu bringen. Damit mußte der Apparat zunächst nicht nur vom Gegenstand der Erfahrung, sondern auch von allem anhaftenden Individuellen, Triebhaften, den seelischen und leiblichen Lebenszusammenhängen gelöst und gereinigt werden“[4]).

So folgt denn aus allem, daß jene Bemühungen, die unmittelbar nach Kant der Pädagogik durch ein Prinzip einen festen inneren Halt verleihen wollten, Vieles miteinander ähnlich und gemeinsam haben. Außer der großen Gemeinsamkeit in philosophischen Grundfragen ist aber vor allem auch ihr ähnliches und gemeinsames Schicksal auffallend. Abgesehen von Herbart und Graser sind die anderen deduktiv vorgehenden Denker, die wir in dieser Arbeit erwähnten, bald in Vergessenheit geraten. Wir können nicht einmal genau angeben, ob sie die beiden ersteren nennenswert beeinflußt haben. Deshalb lesen wir auch in einer über diese Frage sonst gut unterrichteten Schrift folgende Bemerkung: Herbart tritt von Anfang an mit systematischer Denkweise an die Pädagogik heran. „Er knüpft dabei hier unmittelbar — wahrscheinlich kennt er die Bestrebungen dieser Männer nicht einmal näher — an Ritter und Johannsen an“[5]). Mehr beachtet wurden dagegen Herbarts und Grasers Systeme. Allein auch sie vermochten sich nicht als Ganzes bis auf den heutigen Tag durchzusetzen. Bald schon wurden in Herbarts Schule Änderungen und Verbesserungen am Erziehungsgebäude des Meisters vorgenommen. Bald schon schien es Graser, daß sein Werk immer mehr am pädagogischen Horizont verschwinde, nachdem es anfänglich „fast durchaus mit erfreulichstem Beifall“ aufgenommen worden war. Immer mehr vereinzelten sich in den letzten Jahrzehnten die Stimmen der Zustimmung und der Anerkennung. Und heute fällt es niemand mehr ein, zu behaupten, daß in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ oder in

4) Krieck, a. a. O. S. 3.
5) Kretzschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, S. 32.

Grasers „Divinität" die Lehre von der „einzig wahren Menschenerziehung" enthalten sei.

Wir fragen uns nach den Ursachen dieses Schicksals, bleiben uns aber dabei bewußt, daß wir innerhalb der Schranken dieser Arbeit die aufgeworfene Frage nicht vollständig beantworten können. So ist es uns zum Beispiel verwehrt, auf die Schuld der Herbartschen Psychologie, die in der Hauptsache eine Phantasieschöpfung ist, einzugehen, obwohl wir diese doch weiter oben als eine hervorragende Mitarbeiterin Herbarts bei der Begründung seines Systems namhaft machten. Hier gilt es, in betrachtender Kürze den Anteil des Prinzips und der deduktiven Methode an jener Schuld festzustellen:

Die Prinzipien der beiden bedeutenden Vertreter der deduktiv-systematischen Pädagogik waren an ganz bestimmte philosophische Anschauungen gebunden, die durch sie jede weitere Erörterung über die letzte Sinnfrage des menschlichen Daseins innerhalb der Erziehung abbrechen wollten. Durch sie versuchten der allgemeine Zeitgeist des ausklingenden 18. Jahrhunderts, für den Kant sehr verantwortlich geworden war, sowie im anderen Fall eine pantheistisch gefärbte Philosophie, die überwiegend auf Schelling zurückging, in der Erziehungswissenschaft unumschränkt zu herrschen. Die selbstsichere Art, mit der sich jene Prinzipien in die pädagogische Welt einführten, zeugt von ihrem Vertrauen auf ihre philosophische Grundlage. Von der Stärke dieses Vertrauens erhält man den rechten Begriff, wenn man sich nachfolgende Gedanken Heusingers, die er ziemlich am Anfange der Entwicklung (1794) niedergelegt hat, vergegenwärtigt: „Es ist ein höchst sonderbares Schauspiel, das Aufsteigen der menschlichen Vernunft zu Prinzipien, die sie zu suchen bestimmt ist. Allem, was sie findet, drückt sie das Gepräge der Allgemeingültigkeit auf und sie hat immer einige Zeit nötig, um ihren Irrtum gewahr zu werden. Alsdann aber verwirft sie das bisher Gebrauchte, geht zu einem anderen über, von dem sie durch den Schein des Allgemeingültigen angezogen wird, läßt sich aufs Neue anführen und erkennt erst über kurz oder lang ihren Irrtum"[6]).

So vermochten sich auch jene Ideen, denen Herbart und Graser so großes Vertrauen geschenkt hatten, weder allgemein durchzusetzen,

6) Heusinger, Beitrag, S. VII.

noch im Verlaufe des 19. Jahrhunderts erfolgreich zu behaupten. Es wurden ihnen bald das Recht abgesprochen, über den Sinn des Lebens und den Zweck der Erziehung allgemein bindend zu befinden. Mit den neuen Ideen und Idealen aber, die über sie den Sieg davontrugen, wurden die Erziehungsfragen neu und andersartig gelöst. In den Strudel dieses Geschehens wurde natürlich das aus ihnen abgeleitete pädagogische Prinzip hineingezogen und damit zugleich über die pädagogischen Systeme entschieden, die aus jenem abgeleitet worden waren. Denn das ist überhaupt die den Begründern solcher Prinzipien „nicht bewußte Ironie der Geschichte, die Komödie, welche sie mit ihnen aufführt: sie müssen das Leben und die Kenntnisse eines begrenzten geschichtlichen Kreises aussprechen, während sie sich über Ort und Zeit zur Region des Allgemeingültigen in ihrem abstrakten Fluge aufzuschwingen wähnen“[7]).

War demnach der Geltungsdauer des Systems durch das Schicksal seines Prinzips von vorneherein eine feste Grenze gezogen, so führte seine Ableitung aus demselben außerdem noch zu einer durchaus unvollständigen und einseitigen Erkenntnis, die nicht ohne Zwang und Künstelei gewonnen wurde. „Das Vorgeben“, wandte damals schon Niemeyer ein, „als könne man alles a priori deduzieren und konstruieren, muß notwendig eine sehr lückenvolle Erkenntnis zur Folge haben, indem wir von so vielen Dingen gar nichts wissen würden, wenn es uns nicht durch die Erfahrung gegeben wäre“[8]).

Wenn nun heute der Inhalt jener Systeme als Ganzes keine Zustimmung mehr findet, so ist das zu einem guten Teile einmal durch ihr Prinzip bedingt, das nicht mehr als Richtschnur aller Erziehung und Bildung angesehen wird, zum andern aber auch durch die Mängeln und Nachteile der Methode selbst. Wir wollen in dieser Hinsicht nur auf jene Begriffe hinweisen, deren Inhalt durch eine einzige Folgerung durchaus nicht ausgeschöpft werden kann. Sucht man nun bei der Ableitung einzig auf einem durch Prinzip und System vorgezeichneten Weg zur Erkenntnis vorzudringen, so kann man naturgemäß einer vielfältigen Wirklichkeit nur schwer oder überhaupt nicht gerecht werden. Weiterhin ist auch jene Methode von der Gefahr umlauert, daß man die nur in der Abstrakion möglichen

7) Dilthey, a. a. O. S. 811.
8) Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Bd. I, S. 392.

Begriffscheidungen nur zu leicht als wirklich gegeben ansieht und darauf weiter aufbaut. Trotzdem finden wir natürlich auch in den besprochenen Systemen eine „Fülle lebendiger, aus eigenster Erfahrung geschöpfter, treffender und feinster Bemerkungen, die ... allerdings nicht selten hart mit dem System zusammenstoßen". (Linde) Vergegenwärtigt man sich aber jene Systeme als Ganzes sowie die stärkere Bindung unserer gegenwärtigen Wissenschaft an das wirkliche Leben, so ist man über folgendes, unlängst niedergelegtes Urteil nicht verwundert: „Herbarts psychologische und pädagogische Lehre vom Menschen ist eine reine Märchenwelt, am Schreibtisch erdacht, haltlos zusammenbrechend bei jeder wirklichen Erforschung und Erkenntnis dieser Dinge"[9]). Dieses Urteil trifft fraglos auch das pädagogische System Herbarts, woran freilich das Prinzip, auf dem es ruht, allein nicht schuld ist. Viel eher könnte man die Behauptung wagen, Grasers Lehre von der „einzig wahren Menschenerziehung" habe sich infolge ihrer durchgängigen Abhängigkeit von ihrem Prinzip in der Erziehungswissenschaft nicht durchzusetzen vermocht. Dagegen werden Diesterwegs Prinzipien der Natur- und Kulturgemäßheit ihre Bedeutung für das pädagogische Denken nicht verlieren, weil sie nicht umstrittenen philosophischen, ja metaphysischen Gedankengängen entsprungen sind, sondern unmittelbar der erzieherischen Wirklichkeit entnommen wurden. Sie wollen der Erziehung nicht die letzten Ziele und Aufgaben vorschreiben, sondern lassen sich im Gegenteil eine Abgrenzung im Erziehungsganzen gar wohl gefallen.

9) Jaensch, Forderungen der Schule an die Hochschule, S. 453.

Schrifttum.

Andreä Karl, Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik, Leipzig 1911.

Barth Ernst Richard, Diesterwegs Stellung zu Pestalozzi, das Grundmotiv seiner pädagogischen Entwicklung überhaupt, Diss. Leipzig, 1910.

Beck Hubert, Johann Baptist Grasers „Wissenschaftliche Pädagogik", Diss. Würzburg, 1933.

Dilthey Wilhelm, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Sitzungsberichte der Preuß. Akademie der Wissenschaften, Jg. 1888.

Fichte Johann Gottlieb, Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, 1794, in: Fichtes Werke, Leipzig 1922, I. Bd.

Flitner Wilhelm, Systematische Pädagogik, Versuch eines Grundrisses zur allgemeinen Erziehungswissenschaft, Breslau 1933.

Frischeisen-Köhler Max, Philosophie und Pädagogik, Langensalza.

Graser J. B. Dr., Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung, 1. Aufl. Hof, 1811; 3. Aufl., Bayreuth 1830.

Greiling Johann Christoph, Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben, Schneeberg 1793.

Harl J. Paul, Über Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, Salzburg 1800.

Hau Johannes, Die philosophischen Grundanschauungen des Pädagogen Dr. J. B. Graser in ideengeschichtlicher Entwicklung, Diss. Erlangen, 1929.

Herbart Johann Friedrich, Zwei Vorlesungen über Pädagogik, 1802, in: Herbarts sämtliche Werke, Leipzig 1882.

Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, 1802, in: Herbarts Pädagogische Schriften, I. Bd., Leipzig, 1873.

— Über die ästhetische Darstellung der Welt, 1804, in: ebenda.

— Umriß pädagogischer Vorlesungen, in: ebenda, II. Bd.

— Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Reklam, Leipzig.

Heusinger J. H. G., Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst, Halle 1794.

— Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst, Leipzig 1795.

Hock Josef, Grasers Erziehungsgrundsätze, Diss. Würzburg, 1921.

Jaensch Erich Dr., Wozu Psychologie, in: Der Deutsche Erzieher, 1938, Heft 10.

— Forderungen der Schule an die Hochschule, in: Der Deutsche Erzieher, 1938, Heft 18.

Johannsen Friedrich, Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, Jena und Leipzig 1803.

Kant Immanuel, Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft, in: Kants Gesammelte Schriften, Bd. IV, Ausgabe Berlin 1903.
— Kritik der reinen Vernunft, Ausgabe Berlin 1923.
— Immanuel Kant über Pädagogik, herausg. v. Fr. Th. Rink, in: Kants Sämtliche Werke, Leipzig 1868.
Kerschensteiner Georg, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin 1927.
Kretzschmar J. Dr., Herbarts Grundlegung der Pädagogik und die Forderungen der Gegenwart, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1914.
— Die Vorläufer der Herbartschen Pädagogik, in: ebenda, 1917.
— Das Ende der philosophischen Pädagogik, Leipzig 1921.
Krieck Ernst, Philosophie der Erziehung, Jena 1925.
— Grundriß der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1933.
— Wissenschaft Weltanschauung Hochschulreform, Leipzig 1934.
Langenberg E., Adolf Diesterweg, Sein Leben und seine Schriften, Frankfurt a. M. 1867.
Leisker Emil Alexis, Die Pädagogik Johann Baptist Grasers, Leipzig 1879.
Leser Hermann Dr., Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, 2 Bände, München und Berlin 1928.
Luchtenberg Paul Dr., Antinomien der Pädagogik, Langensalza 1923.
Meinel Alfred, Diesterwegs geistige Entwicklung bis zum Jahre 1820, Diss. Leipzig 1927.
Messer August, Pädagogik der Gegenwart, Leipzig 1931.
Motz Oskar, A. H. Niemeyer in seinem Verhältnisse zu Kant, Diss. Leipzig 1902.
Müller Karl Ernst, Immanuel Kant und die Erziehungswissenschaft, Diss. Erlangen 1928.
Müller-Freienfels Richard, Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Leipzig 1933.
Natorp Paul Dr., Pestalozzi, Sein Leben und seine Ideen, Leipzig und Berlin 1927.
Niemeyer August Hermann, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 3 Bde., Halle 1824, 1825.
— August Hermann Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Paderborn 1914.
Pestalozzi Joh. Heinrich, Abendstunde eines Einsiedlers, in: Pestalozzis Sämtliche Werke, 1. Bd., Berlin und Leipzig 1927.
— Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, in: ebenda, 13. Bd.
— Die Methode, eine Denkschrift Pestalozzis, in: ebenda, 13. Bd.
— Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Reklam, Leipzig.
Ritter, Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten, Jena 1798, 8. Bl., 1. Heft.
— Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens als Einleitung in eine allgemeine Erziehungswissenschaft, in: ebenda, 8. Bd., 4. Heft.
Sallwürk E. v. Dr., Adolf Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften, 3 Bände, Langensalza 1899.
Scherer Heinrich, Adolf Diesterwegs Pädagogik, Gießen 1890.
Schläger Gustav, J. B. Grasers „Divinitätsprinzip" und dessen Stellung in der Geschichte der Pädagogik, Diss. Erlangen 1902.
Schön Friedrich, Kant und die Kantianer in der Pädagogik, Langensalza 1911.
Schuderoff J., Briefe über moralische Erziehung in Hinsicht auf die neueste Philosophie, Leipzig 1792.

Schulte Hugo, Die geistigen Wandlungen Adolf Diesterwegs, Diss., Köln 1923.
Schwarz Fried. Hch. Chr., Erziehungslehre, Leipzig, 1802, 1804, 1808.
Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Heidelberg 1817.
Trapp E. Chr., Versuch einer Pädagogik, herausg. v. Dr. Th. Fritzsch, Leipzig 1913.
Vogel August Dr., Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft, Gütersloh 1877.
Wagner Julius Dr., Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1926.
Wieck Heinrich Dr., Johann Baptist Graser, 2 Bde., Langensalza 1891.

Lebenslauf.

Als Sohn des Küfermeisters Philipp Bauer und seiner Ehefrau Maria, geb. Geßner, wurde ich am 15. Juni 1914 in Würzburg geboren. Nach vierjährigem Besuche der Volksschule wurde ich 1924 in das Realgymnasium Würzburg aufgenommen. Hier unterzog ich mich im März 1933 der Reifeprüfung und besuchte dann die Universität Würzburg, wo ich am 1. Juli 1939 die Doktorprüfung in den Fächern Pädagogik, Psychologie und neuere Geschichte ablegte.

Zu besonderem Dank bin ich den Herren Universitätsprofessoren Dr. Meyer, Dr. Franz und Dr. Jesinghaus für vielfache Förderung in meiner wissenschaftlichen Ausbildung verpflichtet.